المركز الديمقراطي العربي
للدراسات الاستراتيجية والسياسية والاقتصادية
Democratic Arabic Center
for Strategic, Political & Economic Studies

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

دورية دولية علمية محكمة

العدد 17 جوان 2022

رقم التسجيل: VR.3373-6364.B
ISSN (Online) 2569-930X

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

International Journal of Educational and Psychological Studies

International scientific periodical journal

العدد 17 جوان 2022

المركز الديمقراطي العربي
للدراسات الاستراتيجية والسياسية والاقتصادية
Democratic Arabic Center
for Strategic, Political & Economic Studies

ISSN (Online)
2569-930X

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

دورية دولية علمية محكمة

تصدر من ألمانيا- برلين- عن المركز الديمقراطي العربي للدراسات الاستراتجية والسياسية والاقتصادية

رئيس المركز الديمقراطي العربي

أ.عمار شرعان

رئيس التحرير

الدكتور خرموش منى

جامعة محمد لمين دباغين سطيف 02 الجزائر.

مدير التحرير

الدكتور بحري صابر

جامعة محمد لمين دباغين سطيف 02 الجزائر.

هيئة التحرير

أ.د فاضل خليل إبراهيم، جامعة الموصل، العراق.
أ.د. عمر محمد عبد الله الخرابشة، جامعة البلقاء التطبيقية، الأردن
د.أحمد بن سعيد بن ناصر الحضرمي، مركز السلطان قابوس العالي للثقافة والعلوم، سلطنة عمان.
د.بلبكاي جمال، المدرسة العليا لأساتذة التعليم التكنولوجي سكيكدة، الجزائر
د.ربيع عبد الرؤوف محمد عامر، جامعة الملك خالد، المملكة العربية السعودية.
د.هوادف رابح، جامعة محمد لمين دباغين سطيف2، الجزائر
أ.عبد الرزاق أبلال، جامعة سيدي محمد بن عبد الله، المغرب.

الهيئة العلمية والاستشارية.

أ. د إبراهيم الكوفحي، الجامعة الأردنية، المملكة الأردنية الهاشمية.
أ.د بوعامر أحمد زين الدين، جامعة أم البواقي، الجزائر.
أ.د بومنقار مراد، جامعة باجي مختار عنابة، الجزائر
أ.د عاصم شحادة علي، الجامعة الإسلامية العالمية، ماليزيا.
أ.د محمد أحمد عبد العزيز القضاة، الجامعة الأردنية، المملكة الأردنية الهاشمية.
أ.د محمد الطاهر الميساوي، الجامعة الإسلامية العالمية، ماليزيا.
أ.د نصر الدين إبراهيم أحمد حسين، الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، ماليزيا.
د. حسين حسين زيدان، المديرية العامة لتربية ديالي، العراق.
د.أحمد معد، المدرسة العليا للأساتذة، جامعة الحسن الثاني، المغرب.
د.إسعادي فارس، جامعة الشهيد حمة لخضر الوادي، الجزائر.
د.أمل محمد غنايم، جامعة قناة السويس، مصر.
د.أميرة جابر هاشم الجوفي، كلية التربية للبنات، جامعة الكوفة، العراق
د.بضياف عادل، جامعة المدية، الجزائر.
د.بن حامد لخضر، جامعة البويرة، الجزائر.
د.بن رامي مصطفى، جامعة برج بوعريريج، الجزائر.
د.بن زيان مليكة، جامعة 20 أوت 1955 سكيكدة، الجزائر.
د.بن عزوز حاتم، جامعة العربي التبسي تبسة، الجزائر.
د.بوحنيكة نذير، جامعة الشاذلي بن جديد الطارف، الجزائر.
د.بوعطيط جلال الدين، جامعة 20 أوت 1955 سكيكدة، الجزائر.
د.بوعطيط سفيان، جامعة 20 أوت 1955 سكيكدة، الجزائر.
د.تومي طيب، جامعة محمد بوضياف المسيلة، الجزائر.
د.جمال تالي، جامعة محمد بوضياف المسيلة، الجزائر.
د.خديجة ملال، جامعة وهران2، الجزائر.
د.رشيدي السعيد، جامعة محمد لمين دباغين سطيف 02، الجزائر.
د.زكراوي حسينة، جامعة محمد لمين دباغين سطيف2، الجزائر.
د.سليمان عبد الواحد يوسف، جامعة قناة السويس، مصر.
د.صافية ملال، المركز الجامعي أحمد زبانة غليزان، الجزائر.
د.صفاء غرسلي، جامعة لون فرنسا، فرنسا.
د.صيفور سليم، جامعة جيجل، الجزائر.
د.عباس سمير، جامعة برج بوعريريج، الجزائر.
د.عبد الغني بن محمد دين، جامعة الإنسانية، ماليزيا.
د.عدنان عبد الخفاجي، كلية التربية للبنات، جامعة الكوفة، العراق.
د.عزيزة رحمة، كلية التربية، جامعة دمشق، سوريا.
د.فاتن عدي، الجامعة الأردنية، المملكة الأردنية الهاشمية.
د.فكروني زاوي، جامعة جلالي اليابس سيدي بلعباس، الجزائر.
د.فلاحي كريمة، جامعة محمد لمين دباغين سطيف 02، الجزائر.
د.فيفان أحمد فؤاد علي، جامعة حلوان، مصر.
د.كلثوم قاجة، جامعة حسيبة بن بوعلي الشلف، الجزائر.
د.لرقم عز الدين، جامعة باجي مختار عنابة، الجزائر.
د.محمد الأزهر بالقاسمي، جامعة برج بوعريرج، الجزائر.
د.هشام موساوي، الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة الرباط، المغرب.
د.يزيد شويعل، جامعة يحي فارس المدية، الجزائر.

شروط النشر:

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية مجلة دولية علمية محكمة تعنى بنشر الدراسات والبحوث في ميدان العلوم التربوية والعلوم النفسية والأرطفونيا خاصة التطبيقية منها، وكل ما له علاقة بالبحوث والدراسات التربوية والنفسية باللغات العربية والانجليزية والألمانية على أن يلتزم أصحابها بالقواعد التالية:

- أن تكون المادة المرسلة للنشر أصيلة وأكاديمية ولم ترسل للنشر في أي جهة أخرى ويقدم الباحث إقرارا بذلك وفي حالة الإخلال بذلك تتخذ هيئة التحرير ما تراه مناسبا لذلك.
- وجب أن يكون المقال بإحدى اللغات الثلاث: العربية، الإنجليزية، الألمانية.
- أن يتبع المؤلف الأصول العلمية المتعارف عليها في إعداد وكتابة البحوث وخاصة فيما يتعلق بإثبات مصادر المعلومات وتوثيق الاقتباس وإحترام الأمانة العلمية في تهميش المراجع والمصادر.
- تتضمن الورقة الأولى العنوان الكامل للمقال باللغة العربية وترجمة لعنوان المقال باللغة الإنجليزية، كما تتضمن اسم الباحث ورتبته العلمية، والمؤسسة التابع لها، باللغتين العربية والإنجليزية والبريد الالكتروني وملخصين، في حدود مائتي كلمة للملخصين مجتمعين،(حيث لا يزيد عدد أسطر الملخص الواحد عن 10 أسطر بخط 14 Traditional Arabic للملخص العربي و 12 Times New Roman للملخص باللغة الانجليزية.
- تكتب المادة العلمية العربية بخط نوع Traditional Arabic مقاسه 14 بمسافة 1.00 بين الأسطر، بالنسبة للعناوين تكون Gras، أما عنوان المقال يكون مقاسه 14.
- هوامش الصفحة أعلى 2 وأسفل 2 وأيمن 2 وأيسر 3، رأس الورقة 1.5، أسفل الورقة 1.25 حجم الورقة مخصص(16 X23.5).
- يجب أن يكون المقال خاليا من الأخطاء الإملائية والنحوية واللغوية والمطبعية قدر الإمكان.
- بالنسبة للدراسات الميدانية ينبغي احترام المنهجية المعروفة كاستعراض المشكلة، والإجراءات المنهجية للدراسة، وما يتعلق بالمنهج والعينة وأدوات الدراسة والأساليب الإحصائية وعرض النتائج ومناقشتها.
- تتبنى المجلة نظام توثيق الرابطة الأمريكية لعلم النفس.(APA).
- يشار إلى ذكر قائمة المراجع في نهاية البحث وترتيبها هجائيا وفق نظام الرابطة الأمريكية لعلم النفس.
- المقالات المرسلة لا تعاد إلى أصحابها سواء نشرت أو لم تنشر.
- المقالات المنشورة في المجلة لا تعبر إلا على رأي أصحابها.
- لا تتحمل المجلة مسؤولية السرقة العلمية وإخلال الباحث بأي من أخلاقيات البحث العلمي وتتخذ إجراءات صارمة في حالة ثبوت ذلك.
- يحق لهيئة التحرير إجراء بعض التعديلات الشكلية على المادة المقدمة متى لزم الأمر دون المساس بالموضوع.
- يقوم الباحث بإرسال البحث المنسق على شكل ملف مايكروسوفت وورد 2003 أو 2007، إلى البريد الإلكتروني:

-

psychology@democraticac.de

المركز الديمقراطي العربي
للدراسات الاستراتيجية والسياسية والاقتصادية

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

دورية دولية علمية محكمة

الإيداع القانوني V.R3373-6364B

ISSN (Online) 2569-930X

العدد السابع عشر (17) جوان 2022

كلمة العدد

ضمن العدد السابع عشر من المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية التي تصدر هذا العام 2022 شهر جوان ووفق مقاربات متباينة ومختلفة جاء هذا العدد في حلة من الأبحاث والدراسات النفسية والتربوية التي تعد إضافة علمية لحقل العلوم النفسية والعلوم التربوية وهو المنطلق الأساسي في أي عدد.

إننا نراهن على العديد من الأبحاث العلمية المتميزة في سبيل الرقي بالمجلة كإطار للنشر العلمي الهادف والموضوعي خاصة وأن الأبحاث والدراسات المنشورة تم تحكيمها وإجازتها من قبل خبراء المجلة الذين دوما تبقى إسهاماتهم واضحة في سبيل تطوير المجلة.

وككل عدد نقف وقفة إحترام وإمتنان إلى كل من ساهم من قريب أو بعيد في صدور هذا العدد بأبحاثه المتميزة، خاصة الهيئة العلمية والإستشارية للمجلة التي تمثل الدعامة الأساسية لإنطلاق المجلة وإستمراريتها نحو الرقي والتميز وكذا الباحثين الذين تبقى المجلة تمثل لهم فضاءا علميا للنشر العلمي والتميز البحثي.

الدكتورة خرموش منى

رئيس التحرير

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

المركز الديمقراطي العربي، العدد 17 جوان 2022

فهرس المحتويات

صفحة

مقاربة الظاهرة التربوية من خلال نظرية النمذجة العصبية-الحاسوبية: تأثير الذكاء الصناعي في التعليم والتعلم

أحمد جوهاري،.....10.

مدى توفر معايير الجودة في مناهج الدراسات الاجتماعية الفلسطينية للمرحلة الأساسية العليا من وجهة نظر معلمي ومشرفي الدراسات الاجتماعية في محافظات شمال الضفة الغربية

د.هبة خالد سليم،.....29.

فاعلية برنامج إرشادي لزيادة الكفاءة الاجتماعية للحد من قلق الامتحان"دراسة تطبيقية على طلبة المرحلة الثانوية بمحافظات غزة"

أ.سامي سلامة سعيد، د. محمد صالح عبد الرؤوف،.....63.

من التربية الوطنية إلى التربية على المواطنة قيم المواطنة في منهاج الاجتماعيات: إشكالية الفهم والتنزيل

الحسن فركاكوم،.....116.

نحو رُؤية حديثة للتعليم الجامعي السوداني في ضوء المستجدات المعاصرة

أ.د. عصام إدريس كمتور الحسن،.....142.

تقويم محتوى مناهج الفيزياء لمرحلة التعليم الثانوي في الجمهورية اليمنية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين
د. عبد الله حسن محمد عبد الرب، د.نادية محمد العطاب،.....168.
الذكاء الوجداني وعلاقته بجودة الحياة لدى طلبة الجامعة في ظل جائحة كورونا والنزاع المسلح في اليمن
د. ناصر علي البداي،.....195.
فاعلية برنامج علاجي جمعي روائي في خفض أعراض ضغوط ما بعد الصدمة لدى الأسرى المحررين
أ.أحمد إبراهيم منصور، د. فايز عزيز محاميد،.....230.
Students' perceptions of distance education during a Covid-19 pandemic in Tunisia**.**

Atia Sami,……261.

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
العدد 17 جوان 2022
المركز الديمقراطي العربي ألمانيا برلين

مقاربة الظاهرة التربوية من خلال نظرية النمذجة العصبية-الحاسوبية: تأثير الذكاء الصناعي في التعليم والتعلم

أحمد جوهاري
جامعة ابن طفيل- المغرب

ملخص:في هذه الورقة، سننظر في كيفية استخدام النماذج الحاسوبية في تعزيز فهمنا للتعلم وطريقتنا في التعليم، من خلال مفهوم "النمذجة الحاسوبية". ويعد هذا المفهوم تمثيلًا مبسطًا للمبادئ النظرية الرئيسية المعتمدة في مقاربة الظاهرة التربوية. في إطار النماذج الحاسوبية، يكون تنفيذ النموذج في شكل برنامج حاسوبي، بينما في علم الأعصاب التربوي، يتم استخدام أجهزة الحاسوب؛ كنظم نموذجية بطريقتين مختلفتين، ولكنهما مرتبطان، وهذه الطرق، هي: أولاً، تُستخدم أجهزة الحاسوب لفهم الآليات المعرفية التي تكمن وراء عملية التعلم. ثانيًا، يتم استخدام أجهزة الحاسوب، كأدوات تعليمية تكون نموذجًا لتفاعل المدرس مع المتعلم. وقد اقتصرنا في معالجتنا للظاهرة التربوية على طريقة استخدام برامج الحاسوب كنماذج معرفية، وسنبين إزاء ذلك كيف يمكن بناء نماذج واضحة وقابلة للتطبيق بطريقة فعالة، لتعزيز فهمنا لطبيعة التعلم، مبرزين المبادئ والأهداف العامة لبناء مثل هذه النماذج.

الكلمات المفتاحية: النمذجة الحاسوبية، النمذجة المعرفية، التعلم، الظاهرة التربوية، علم الأعصاب التربوي.

1. مقدمة:

يهدف علم الأعصاب التربوي إلى أن يكون أداة مرجعيةيستخدمه الباحثين والممارسين على حد سواء. ويهتم بتطوير كيفية اشتغال العمليات العصبية والبيولوجية في فهم التعلم في الفصل الدراسي، ولكن أيضًا لضمان وجود حوار حقيقي بين الممارسين والباحثين في التعليم. تهدف هذه المقالة إلى محاولة افتراض نظام تعليمي قد لا يكون موجودًا بالفعل، ولكن يمكن أن يكون معقولا من خلال ما هو معروف بالفعل في مجال التعليم الافتراضي. وهو ما دفعنا إلى مساعدة القارئ على فصل الخيال عن الواقع باستخدام وضعيات تعليمية-تعلمية حقيقية لتمييز ما يحدث بالفعل في الفصل الدراسي وفصله عما أعتقد أنه قد يحدث يومًا ما. يمكن للمرء أن يتخيل آباءً يأخذون ابنتهم البالغة من العمر عشر أشهر إلى أخصائي طب الأطفال لإجراء فحص تعليمي، بحيث يتم أخذ سجلات النشاط الكهربائي في فروة الرأس لمعرفة مدى جودة النظام الصوتي الممثل في الدماغ. كما قد يساعد مدرس روبوت جديد الأسرة في تحقيق هدف تربوي لأبنائها. وبالتالي قد يعتمد الدخول إلى المدرسة على تطوير نظام صوتي قوي بما يكفي لدعم تعلمات،كالقراءة. أظهرت أبحاث علم الأعصاب التربوي أنه يمكن قمع شبكات الانتباه المختلفة أو تعزيزها بالأدوية التي تؤثر على المواد الكيميائية التي تعدلها.فهناك عدد من الدراسات الحديثة التي أجريت على الأطفال المصابين باضطراب فرط الحركة، ونقص الانتباه، وأولئك الذين يتطورون بشكل نموذجي تحسنت جوانب انتباههم، من خلال التدريبات التي قد تستخدم أجهزة الكمبيوتر أو التدريس المباشر للفصول الدراسية. كما أن أبحاث "إليانور روش" خلال منتصف سبعينيات القرن الماضي كشفت عن تطورات مهمة في العلوم المعرفية تبين أن المفاهيم المبنية على قواعد واضحة غالبًا ما تكون أقل أهمية في التفكير البشري من المجموعات الغامضة التي يتم فيها تمثيل المقولات الدلالية بحالات نموذجية. وبعد ذلك، سيعمد ليكوف وجونسون في كتابهما المشترك" الاستعارات التي نحيا بها" 2003م، إلى تطوير نتائج هذه المقولات وتطبيقها على نطاق واسع من الفكر البشري، من خلال دراسة التفكير الاستعاري. الأمر الذي سيساهم في استكشاف الأساس العصبي لكيفية اشتغال الدماغ على مستوى بناء المفاهيم والتفكير الاستعاري، بحيث تؤثر التجربة اليومية في تنشيط منطقة الدماغ الخلفية المتعلقة بالنظام البصري، والتي يمكنها التعامل تلقائيًا مع الكلمات المكتوبة ذات الصلة. قد تساعدنا دراسة آليات الدماغ في تحديد

ما إذا كانت طريقة التدريس المعينة تؤسس تجربة تعليمية حقيقية. وبالتالي يحتاج الباحثون في مجال التعليم إلى معرفة كيفية دراسة وتقييم الخطاطات الأولية للتعليم، لمعرفة أيها يمكن دمجها في المنهاج الرسمي للتعليم. على الرغم من أن كل هذه التطبيقات التعليمية لعلم الأعصاب قد لا تتحقق ، آمل أن يلعب هذا المقال دورًا في نقل الإمكانيات المثيرة الحالية والمستقبلية لعلم الأعصاب التربوي.

يدور التعليم حول تعزيز التعلم، يدور علم الأعصاب حول فهم العمليات العقلية التي ينطوي عليها التعلم. تشير هذه الأرضية المشتركة إلى مستقبل يمكن فيه تغيير الممارسة التعليمية بواسطة هذا العلم. رؤيتنا هي الجمع بين ثلاثة تخصصات كانت مختلفة، وهي؛ التعليم، وعلم الحاسوب، وعلم الأعصاب، للتركيز على مشكلة مشتركة محددة: كيفية تعزيز التعلم الأفضل. وهذا يعني بناء مجتمع علمي جديد ونظام جديد يقوم على علم الأعصاب التربوي. صحيح أننا نفهم اليوم بشكل أفضل كيف ينظم التعلم الدماغ، وكيف يعيد تنظيمه، ولكن هناك القليل جدًا من الأبحاث حتى الآن التي كان لها تأثير على تطور التعليم. ما ينقصنا هو توفير عدد من الباحثين والخبراء في مجال التربية، وعلم الحاسوب، وعلم الأعصاب. في الخمسينيات والستينيات من القرن الماضي، كانت نظريات بياجيه "البنائية" حول طبيعة التطور المعرفي شديدة التأثير في التعليم، لكونها تؤكد على بناء الطفل لمخططات جديدة "بنائية" عندما لا يمكن فهم المحفزات الجديدة باستخدام المخططات الحالية.في حالة تعلم القراءة، مثلا، ربما يكون التأثير الأكثر لفتًا للانتباه لعلم النفس هو التمييز بين المتعلمين الذين يعانون من عسر القراءة، وبين المتعلمين الآخرين. لقد أظهر التقييم النفسي الدقيق أن بعض الأطفال وجدوا صعوبة في تعلم القراءة، على الرغم من الرؤية الجيدة، والذكاء العالي، والتعليم المناسب، والبيئة المنزلية الداعمة. كما وجد هذا التقييم أن المتعلمين الذين يعانون من عسر القراءة عانوا، أيضا، من عجز في تحليل التركيب الصوتي للغتهم.نسعى في هذه الورقة إلى استخدام علم الأعصاب الحاسوبي لتوجيه الممارسة التعليمية؛ كطريقة لتحسين التعلم. وبالتالي، سيصبح من الممكن في المستقبل القريب تحديد ليس فقط الاختلافات العصبية في نقطة زمنية وجينية معينة، والتي قد تحل وتكون مجرد تأخير في التطور ، ولكن أيضًا تتبع الاختلافات في المسارات التنموية للوظائف المعرفية المرتبطة بالممارسات التعليمية. ومن الممكن كذلك استخدام نماذج رياضية-حاسوبية، لإبراز الاختلاف الحاصل في طرق تصنيف المتعلمين، ويمكن

لهذه النماذج أن تفيد في تخطيط سياقات التعلم الفردية في التدريس وفي تقنيات التعلم.

أدرك علماء النفس التربويون، وعلماء الأعصاب المعرفيون، أنه من الممكن بناء نماذج أكثر تكاملاً للتعلم، والتي تحقق إنصافًا أفضل لهذا التعقيد من خلال الجمع بين العمليات الاجتماعية، والمعرفية، والعصبية، ضمن تصورات فردية. إذا أردنا تحقيق أي تصور كامل للتعلم، فإن الاستنتاج المنطقي هو أن هذا سيعتمد على الجمع بين كل هذه الخيوط معًا في إطار عمل غير اختزالي يحتفظ بالوصف على المستويات البيئية والمعرفية والعصبية، ويسعى إلى فهم كيفية تفاعلها مع بعضها البعض وتأثيرها على بعضها البعض لتحقيق نتائج ملموسة في كل من البيئات التعليمية الرسمية وغير الرسمية. الإطار الذي يهدف علم الأعصاب التربوي إلى تقديمه هو النظر إلى التعليم كنشاط معقد للغاية له أهداف اجتماعية، واقتصادية، وسياسية، وفردية.

هكذا، ترتبط النماذج المعرفية للمتعلم بأساليب التدريس المستندة إلى الحاسوب، من حيث أن كلاهما يتطلب فهماً للمتعلم، والطريقة التي يمكن لمجموعات معينة من التجارب أن تعزز معرفة المتعلم. في الواقع، تم استخدام بعض برامج الحاسوب كنماذج معرفية، وكأساس لأنظمة التدريس الذكية. لكن يختلف الاستخدامان بالنسبة للنماذج المعرفية، بحيث يكون الهدف من النموذج الحاسوبي تحديد عملية التعلم التي تجري داخل ذهن المتعلمين الصغار أو الكبار، بينما الهدف من النموذج الحاسوبي بالنسبة لأساليب التدريس هو تحديد السلوك البشري للمدرس وتفاعلاته مع المتعلم، وكلا المقاربتين معنيين بالاختلافات الفردية. كما يسعى النموذج العصبي-المعرفي إلى فهم الآليات السببية-سواء كانت من أصل وراثي أو بيئي- التي تؤدي إلى اختلافات في نتائج التعلم. بالنسبة لأساليب التدريس، تسعى أنظمة التدريس الذكية إلى تصميم المعرفة، والمهام التي يجب على المتعلم إعادة النظر فيها لاستيعاب مجال معين، بالنظر إلى النجاحات والإخفاقات التي أظهرها في المهام السابقة (نموذج تربوي تعليمي). تحتوي أنظمة التدريس الذكية على نموذج يسمح ببيان طريقة تفاعل المستخدم مع بيئة معينة، لإنشاء وضعية تعليمية مفترضة أو حدث؛ ويقوم البرنامج الحاسوبي، بعد ذلك، بتكييف صعوبة المَهمّة مع أداء

المتعلم في المَهمّة الموالية (نموذج تربوي بنائي) (Michael, & al, 2014: 46).

وعليه، فإحياء العلاقة بين التعليم وعلم الأعصاب الحاسوبي من شأنه أن يوضح طبيعة النماذج المعرفية للمتعلم، باعتبارها إحدى الصور الفعالة التي تجمع مختلف التخصصات. وتُستخدم الشبكات العصبية الاصطناعية لبناء نماذج التعلم انطلاقا من البرامج الحاسوبية التي لوحظت في الدوائر العصبية الفعلية. كما أن تحقق النماذج المعرفية في هذه البرامج، سيكشف عن طبيعة التمثيلات المعرفية لدى المتعلم، بالإضافة إلى سيرورة تطوير المعرفة. وقد يمكننا ذلك في المستقبل من استخدام برامج التدريس القائمة على الكمبيوتر. وقد اقتصرنا في معالجتنا للظاهرة التربوية على طريقة استخدام برامج الحاسوب؛ كنماذج تعليمية-معرفية، وسنبين إزاء ذلك كيف يمكن بناء نماذج واضحة وقابلة للتطبيق بطريقة فعالة، لتعزيز فهمنا لطبيعة التعلم مبرزين المبادئ والأهداف العامة لبناء مثل هذه النماذج. وفي هذا الإطار، انتقلنا إلى مناقشة طريقتان من بين الطرق الرئيسية لبناء نماذج النظام المعرفي، وهما؛ المقاربتان الرمزية والفرعية؛ تستخدم المقاربتان على نطاق واسع بواسطة نماذج الشبكات العصبية الاصطناعية. سنأخذ في الاعتبار الطريقة التي تم بها استلهام مثل هذه النماذج، من خلال أبحاث علم الأعصاب التربوي حول مبادئ الحوسبة العصبية، وكيف تتمتع الشبكات العصبية الاصطناعية بخصائص معينة تجعلها مناسبة تمامًا لنمذجة الآليات المعرفية للتعلم. وعلى سبيل التوضيح، يمكن وصف البحث الذي يتم فيه استخدام عدد كبير من الشبكات العصبية الاصطناعية لمحاكاة الفروق الفردية في مستويات تطور اللغة، والتي تتناول المشكلة التعليمية المرتبطة بـ "تأخر اللغة"، عند تشخيصها مبكرًا لدى الأطفال، تختفي أحيانًا من تلقاء نفسها، ولكن في أوقات أخرى قد تستمر وتتطلب التدخل الإجرائي. ننهي هذه الورقة بإلقاء نظرة على المستقبل، من خلال بيان كيف تساهم النماذج العصبية-الحاسوبية للتعلم في إثراء فهمنا لعدد كبير من الظواهر التي تمثل التجربة التعليمية.

1. استخدام النماذج الحاسوبية-العصبية لفهم آليات التعلم:

يدخل مفهوم التعلم في صميم الممارسة التربوية، باعتباره تغييرا مستمرا في المعرفة وقدرات المتعلم. ويمكن للأنظمة الحاسوبية تقديم نماذج خاصة لفهم العمليات المعرفية الكامنة وراء التعلم. هذه النماذج هي بالأساس أنظمة صورية،

تتعقب التغييرات الحاصلة في معالجة المعلومات التي تحدث عندما يتم اكتساب سلوك أو مهارة معينة. كما يتم تنفيذ النماذج عمومًا على أنها عمليات محاكاة حاسوبية مقيدة نفسياً وعصبيا، والتي تتعلم مهام محددة، مثل؛ التفكير المنطقي، وبناء المفاهيم، ومهارات اللغة، وكفاية القراءة والكتابة.

حتى الآن، تم تطبيق النماذج الحاسوبية بشكل أساسي على دراسة التطور المعرفي للمتعلم، مع التركيز بشكل خاص على كيفية تحقيق الانتقال من مستوى واحد من القدرة إلى المستوى التالي عبر الخبرة. تم استخدام النماذج العصبية-الحاسوبية للنظر في أسئلة، من قبيل؛ ما مقدار المعرفة "المبرمجة مسبقًا"، أو المعرفة الفطرية الموجودة في عقل الرضيع؟ وكيف يمكن أن يزيد تعقيد التفكير لدى الأطفال مع تقدم العمر والخبرة؟ يختلف التعليم عن التطور المعرفي فيما يتعلق ببيئة التعلم المفترضة. في الوقت الذي نجد فيه أن تنمية القدرات تعكس ما يكتشفه المتعلم من خلال التفاعل مع بيئته المادية والاجتماعية، نجد التعليم الرسمي يتعلق باكتساب المعرفة والمهارات التي تراكمت في الثقافة عبر العديد من الأجيال. إن بيئات التعلم الموسعة والمنظمة التي يوفرها التعليم قوية بما يكفي لنحت أنظمة دماغية جديدة، مثل؛ تلك التي تستخدم في القراءة والحساب. إن التعليم مبني على أساس التطور المعرفي للمتعلم، وفيما يتعلق بالمكون الفطري للتطور المعرفي، فإن التعليم يستفيد من الآليات الموروثة لدونة الدماغ، كما أنه مقيد بأنواع تمثيل المعرفة التي يمكن أن يدعمها العقل (Michael,& al, 2014:48).

أثبتت النماذج العصبية-الحاسوبية أنها أدوات مهمة تجعل علم النفس البنائي قادرا على التحول من علم وصفي إلى علم توضيحي ناضج(-137 :2007 & al, 150Mareschal). ففي الوقت الذي يشتغل فيه العلم الوصفي بناءً على استنتاجات ترتبط بملاحظات ما يحدث في حالة التطور، على مستوى القدرات التي يظهرها الأطفال في مختلف الأعمار، نجد أن العلم التوضيحي يشتغل مع الآلية، ويكشف عن العمليات السببية الأساسية التي تؤدي إلى السلوك المرصود. ومن ثم، ساعدنا بناء نماذج الحاسوب في التحول إلى علم توضيحي لبناء التعلمات، لأنه عندما يتعين على الباحثين ترجمة نظرياتهم الأساسية إلى نماذج حاسوبية صريحة، يجب عليهم تحديد ما هو المقصود بالمصطلحات المختلفة في النظرية بدقة. يجب أن يكون للمصطلحات، مثل؛ التمثيلات، والرموز، والمتغيرات، والتعلم، تعريفات دقيقة

تسمح بالتنفيذ. ويمكن للحجج الناتجة عن سوء فهم النظريات الشفهية غير الدقيقة أن تكون سببا لتجنب درجة الدقة المطلوبة لبناء نموذج حاسوبي، فعلى سبيل المثال، فكرة "الانتباه" تلخص بشكل ملائم مجموعة من السلوكيات البشرية، ومع ذلك، فإن بناء نظام معالجة قادر على تحديد أنواع معينة من المعلومات لتحسين المعالجة شيء آخر. وهو ما يطرح علينا السؤال الآتي؛ كيف يختار النظام المعلومات التي يجب استحضارها؟ وكيف يتم تغيير معالجة المعلومات المراقبة (وغير المراقبة)؟ لم يعد هناك مجال للغموض عند بناء نموذج عملي لنظام المعالجة الحاسوبية للمعلومات، كما سنوضح ذلك لاحقا.

2. المبادئ والأهداف العامة للنماذج الحاسوبية في التعليم والتعلم:

يشتمل النموذج الحاسوبي المعرفي لعملية التعلم عادة على العناصر الأربعة الآتية: أولاً، توجد أنواع مختلفة من النظام الحاسوبي الذي يمثل آلية تقوم بالحصول على المعلومات وتخزينها ومعالجتها، يمكن استخدامها لتوجيه سلوك المتعلم. ثانيًا، هناك تمثيلات خاصة للمعلومات، يتم تحديد بعضها بواسطة العارض، وتتوافق مع المعلومات المقدمة إلى النظام، من خلال بيئته المماثلة، بالموازاة مع المخرجات المطلوبة لتوليد السلوك المطلوب، من قبيل: السلوكيات؛ كتسمية كلمة معينة، أو إعطاء الرقم الذي هو الإجابة عن مسألة رياضية، أو استنتاج المعنى المقصود بواسطة القياس. كما قد يتم تطوير تمثيلات أخرى للمعلومات بواسطة النظام الحسابي نفسه أثناء عملية التعلم، وهي المعلومات التي يحتاجها النظام لتوليد السلوك المناسب، بالنظر إلى المدخلات التي يتم توفيرها بواسطته. ثالثًا، يحتوي النموذج على خوارزمية تعلم، باعتبارها عملية يغيّر النظام من خلالها هياكله الداخلية لتحسين أدائه في تحديد المشكلة المستهدفة، مع إعطاء الملاحظات المناسبة حول أدائه الحالي. رابعًا، هناك مجموعة تمارين تتوافق مع وضعية المشكلة التي يجب أن يتعلمها النموذج، ويمكن توفير مجموعات التمارين الأخرى خارجيًا بواسطة النظام. بدلاً من ذلك، يمكن للنظام بناء عالم اصطناعي مصغر يولد فيه النموذج تمارينه الخاصة الذي حدده سلوكه، وكذا التجارب اللاحقة في العالم الاصطناعي المصغر. وعليه، قد يحتوي هذا العالم على أفراد، أو فاعلين آخرين يمكن للنموذج التفاعل معهم. وبموجب ذلك، يختبر واضعو النماذج أحيانًا نظام التعلم على مجموعة التعميم، المقابلة للمشاكل الجديدة داخل مجال الهدف. وما

يضمن النجاح في مجموعة التعميم هو أن النموذج قد تعلم المبادئ العامة لوضعية المشكلة، بدلاً من مجرد حفظ العناصر الفردية في مجموعة التدريب (Michael, & al, 2014: 50).

هناك، إذن، مجموعة واسعة من الأنظمة الحاسوبية الممكنة التي قد تكون بمثابة نماذج للتعلم في النظام المعرفي. وتشمل هذه الأنظمة؛ تعلم المفهوم، وتعلم اتخاذ القرار، والشبكات العصبية الاصطناعية، والتعلم الاحتمالي، والتعلم القائم على النظير، والخوارزميات الجينية، والتعلم المعزز...،إلخ(Sun, 2008:17). كما أن أحد الفروق المهمة التي ميزت النماذج الحاسوبية للتعليم،على وجه الخصوص، يتمثل في التمييز بين النماذج الرمزية والنماذج الفرعية. ويؤكد الباحثون الذين يستخدمون نماذج رمزية أن أفضل وصف للإدراك هو نظام رمزي مادي خاضع للقاعدة، مثل؛ برنامج حاسوبي تقليدي. من وجهة النظر هذه، يتمثل التطور المعرفي للمتعلم في بناء القواعد العقلية، وتعديلها. على النقيض من ذلك، يرى الباحثون الذين يستخدمون نماذج رمزية فرعية أن الإدراك قائم على نظام ديناميكي شديد التفاعل، مثل؛ الشبكة العصبية الاصطناعية، والتي تحتوي على وحدات معالجة بسيطة، لكل منها مستوى تنشيط مشابه لمعدل إطلاق الخلايا العصبية. كما يتم ربط وحدات المعالجة ببعضها البعض في شبكات ذات وصلات موزونة، وتحدد قوة الاتصال بين أي وحدتين مدى تأثير نشاط إحدى الوحدات على النشاط التالي للوحدة الأخرى. ويمكن للشبكات العصبية-الحوسبية تعلّم المهام؛ كتحويلات بين حالات التنشيط المختلفة عن طريق التغيير التدريجي لقوة أوزان الاتصال، لإنتاج حالات التنشيط المناسبة، بناءً على المعلومات المحصلة من البيئة. في هذا النوع من النظام، لا تكون الكيانات السببية قواعد، بل حالات تنشيط مستمرة موزعة عبر الشبكة. وعليه، لا تعمل مثل هذه الشبكات كنظم للرموز المادية، أو تقاربها في أحسن الأحوال في ظروف ضيقة معينة؛ أي أن الشبكات تظهر أحيانًا سلوكًا يتبع القواعد، دون أن تكون مقيدة بالقواعد. في إطار رمزي، ينشأ التعلم من الضبط المستمر للمعلمات الأساسية للنظام المعرفي (بالنسبة للشبكة العصبية، هذه المعلمات هي أوزان الاتصال)، من أجل تقريب استجابات النظام من السلوكيات المرغوبة(Michael, & al, 2014: 50).

أما في النماذج الرمزية، يمكن أن تكون المعرفة المشفرة واضحة وشفافة، وفي بعض الحالات، تتوافق مع وصف قائم على قواعد السلوك المرصود، كقواعد الجمع، والطرح، في نظام يقوم بالحساب. ويمكن أن تكون القواعد قوية جدًا في إنتاج مجموعة من السلوكيات المعقدة، بحيث يمكن استخدام قواعد النحو، كما هو الحال في النظرية اللغوية عند تشومسكي، لتوليد مجموعة متنوعة لا حصر لها من الجمل. وبموجب ذلك، فالنماذج الفرعية الرمزية، يمكن أن تحتوي على المعرفة المشفرة الأقل وضوحًا، لأن الأنماط الديناميكية للتنشيط عبر شبكة مكونة من وحدات المعالجة البسيطة، قد لا تكون مرتبطة بالسلوك بشكل مباشر. بالنظر إلى المهمّة المقدمة عند المدخلات، يجب أن تعمل أنماط التنشيط ببساطة على توفير الإجابة الصحيحة عند المخرجات. في هذا السياق، أكدت معظم النماذج الرمزية على شفافية تمثيلات المعرفة المتضمنة في التطور المعرفي على حساب آليات التنفيذ، لاكتساب المعرفة والقدرات الجديدة. وهذا ما يؤكد لنا صعوبة فهم كيفية تعلم الأنظمة التي تعمل وفقًا لمجموعات جديدة من القواعد، لا سيما القواعد الأكثر تعقيدًا من تلك التي كانت تعمل سابقًا في النظام. في المقابل، أكدت معظم النماذج الفرعية على تحديد آلية التعلم، لتحسين السلوك بشكل تدريجي في الوضعية التعليمية، على حساب شفافية تمثيلات المعرفة التي يكتسبها النظام(Michael, & al, 2014: 51). باختصار، تتمتع النماذج الرمزية بوظائف أكثر شفافية، ولكنها لا تكتسب بسهولة عملية التعلم، في حين أن النماذج الفرعية تكون جيدة في التعلم، ولكن عملها الداخلي أكثر غموضًا.

بالنسبة للباحثين في علم النفس الذين يدرسون طبيعة العقل وطبيعة التعلم، تقودنا إمكانيات التعلم المختلفة، على التوالي، للقواعد وأنماط التنشيط إلى لغز؛ إلى الحد الذي نعتقد فيه أن العقل البشري يحتاج إلى تمثيلات عقلية معقدة ومركبة بشكل كثيف لتقديم مهارة معرفية للمتعلم يصعب فهما. ولا يمكن الخروج من هذا المأزق في نظر "ماريشال" دون إنشاء سلوك معقد من خلال التمثيلات الفطرية؛ بحيث لم يتم تعلمها على الإطلاق (نظرية تشومسكي للنحو الكلي ستقدم مثالًا واحدًا لمثل هذه المقاربة في مجال تطوير اللغة)، وهي الفكرة ذاتها التي تقول بأن البشر يكتسبون التعقيد في اللغة بسهولة، لأننا ولدنا بمخطط جيني للنحو، أو لم نفهم حتى الآن الذخيرة الكاملة لآليات التعلم المتاحة للعقل البشري؛ أي أن التمثيلات العقلية المعقدة بطريقة ما يمكن تعلمها بطريقة لم نفهمها بعد، أو نحن حاليًا نبالغ في تقدير تعقيد

التمثيلات التي يحتاجها العقل البشري لتوليد سلوكياته المعقدة(Mareschal, & Tomas, 2006:32-40). وهنا نتساءل عما إذا كان بإمكاننا معرفة الكيفية التي أنشأ بها نموذجًا جيدًا لعملية معرفية معينة؟ من المؤكد أن النموذج يجب أن يعيد إنتاج السلوكيات التي لوحظت عند الناس. كما يجب أن يكون نموذج التعلم قادرًا على تعلم المهارات التي يمكن للناس تعلمها، وأن يكون، أيضا، غير قادر على تعلم المهارات التي لا يستطيع الناس تعلمها، ويجب أن يظهر نفس مسار التعلم، بما في ذلك نفس أنواع الأخطاء التي يرتكبها الناس أثناء عملية التعلم.ومع ذلك، يمكن أن يكون تقييم النموذج أكثر دقة، بحيث يكون النموذج مقيدًا بالأدلة النفسية التجريبية. كما يجب عدم تضمين أي مكونات أو عمليات "غير واقعية" لجعل النموذج يعمل، إذ يجب أن يشفر نموذج تعلم قراءة الكلمات المكتوبة (قواعد الإملاء) بالطريقة التي نعتقد أن الأطفال يكتبونها، وأن يشفر الكلمات المنطوقة (قواعد الأصوات) بالطريقة التي نعتقد أن الأطفال ينطقونها. وهذا لا يعني بالضرورة أنه يجب أن يكون لديه نظام مرئي للتعرف على الكلمات المكتوبة، وفم لنطق الكلمات المنطوقة، بل يعني أن المعلومات التي يتلقاها حول الكلمات المكتوبة، يجب أن تكون مشابهة لما نعرفه، ويستنتجه النظام المرئي من الصفحة، ويجب أن تحترم المعلومات التي تخرجها بنية الأصوات المنطوقة، من حيث السمات اللفظية. بعد ذلك، يجب أن يتعرض النموذج لنفس أنواع تجربة التعلم التي يتمتع بها الأطفال، مثل؛ تجاور الحروف والكلمات المكتوبة والمنطوقة. علاوة على ذلك، يجب أن يحتوي النموذج على آلية تعلم نعتقد أنها يمكن أن تعمل بشكل منظم في العقل. ومع ذلك، فإن النموذج سيحتوي بالضرورة على تبسيطات، مثل؛ عدم وجود عيون لقراءة الكلمات، وفم للتحدث بها. إنه، بعد كل شيء، نموذج يهدف إلى استنباط المبادئ الأساسية للعملية قيد الدراسة، بدلاً من تكرار النظام في جميع المجالات (Michael, & al, 2014: 52).

هكذا، يجب تقييم النموذج المعرفي، وفقًا لعدة معايير: (1) هل النموذج يحاكي السلوك البشري في المجال المستهدف؟ (2) هل يساعدنا في تفسير سبب حدوث السلوك البشري؟ (يتطلب هذا أن يفهم سبب عمل النموذج). (3) هل النموذج ناجح في محاكاة السلوك المستهدف بسبب مبادئ التصميم الرئيسية أو بسبب تبسيط التصميم؟ إذا كان السبب الأول صحيحا، فيمكن النظر إلى النموذج؛ كدليل على جدوى النظرية التي يجسدها. (4) هل يشرح النموذج مجموعة من السلوكيات، بدلاً

من سلوك واحد فقط؟ أخيرًا، (5) هل يمكن للنموذج أن يولد أية سلوكيات جديدة يمكن ملاحظتها في ظل ظروف مختلفة؛ بمعنى، هل يولد النموذج تنبؤات جديدة يمكن دعمها بتجارب نفسية لاحقة مع الناس؟

3. النماذج المعرفية الرمزية وشبه الرمزية: والشبكات العصبية الاصطناعية:

أحد النماذج الرمزية المستخدمة على نطاق واسع في المعالجة المعرفية للتعلمات يسمى بـ "التحكم التكيفي في الفكر –العقلاني"، وهو النموذج الذي يهدف إلى بيان كيف يعمل العقل كله؛ فالمكونات الرئيسية لـهذا النموذج مستوحاة من أساليب المعالجة التي لوحظت في الدماغ، وعلى وجه الخصوص، التمييز بين الذاكرة التقريرية (الحقائق والمعرفة الصريحة)، والذاكرة الإجرائية (المعرفة والمهارات الضمنية). كما يحتوي النموذج على مكونات متخصصة مختلفة تعكس هذا التمييز(Anderson, 2007: 67).في صميم هذا النموذج تكمن القواعد الإجرائية؛ "إذا...فإن"، ومتتوفرت مجموعة معينة من الشروط، فسيتم إنتاج سلوك معين. وبالتالي، يحتوي النموذج على سجلات عمل أو ذاكرة مؤقتة للمعرفة الحالية، مما يعكس كلاً من المدخلات الجديدة وحالات المعالجة السابقة. كما أن سجلات قواعد النموذج تتنافس للعثور على القاعدة الأكثر تطابقًا مع الوضعية الحالية للذاكرة المؤقتة، والقاعدة الرابحة، تنتج بعد ذلك، السلوك اللاحق، وهكذا دواليك. وعندما يتم تنفيذ القاعدة، تقوم بتغيير المعرفة الموجودة في الذاكرة المؤقتة، مما يؤدي إلى تشغيل القاعدة الرابحة التالية، وما إلى ذلك. في نموذج التحكم التكيفي يستمر الإدراك كسلسلة من العمليات التي تنتج القاعدة، لكونه نموذجا رمزيا؛ بمعنى أنه يحتوي على متغيرات منفصلة وعمليات قائمة على القواعد الرمزية، على الرغم من أن أداء النموذج قد يعتمد أيضًا على ما يشار إليه باسم "الكميات الفرعية"، مثل؛ قوة الإنتاج(Anderson&Schunn, 2000:1-34).

هكذا، تم استخدام نموذج التحكم التكيفي لنمذجة مجموعة متنوعة من العمليات المعرفية، بما في ذلك الذاكرة، والانتباه، والتحكم التنفيذي، واللغة، وحل المشكلات.ويمكن الإشارة في هذا السياق إلى عنصرين مهمين لعملية النمذجة: أولاً، تسعى النماذج المعرفية التي تعتمد على التمثيلات القائمة على القواعد، لإيجاد وسيلة جاهزة لتعلم قواعد جديدة. تماشيا مع هذا، وجد نموذج التحكم التكيفي تطبيقًا ضئيلًا نسبيًا لنمذجة العمليات المعرفية المشاركة في التعلم. ثانيًا، تم استخدام هذا

النموذج بنجاح؛ كمحرك تعتمد عليه أنظمة التدريس الذكية. ويتمثل أحد النماذج الفرعية المستخدمة على نطاق واسع للمعالجة المعرفية في الشبكة العصبية الاصطناعية(Thomas & McClelland, 2008: 23-58).

كما رأينا سابقا، فالشبكات العصبية الاصطناعية عبارة عن تجريدات تستوعب بعض الخصائص الرئيسية للبيانات التي تتم في الدوائر العصبية. ويتكون الدماغ من عدد كبير من الخلايا العصبية التي ترسل إشارات كهربائية لبعضها البعض عبر شبكات متصلة للغاية. كما تحتوي الشبكات العصبية الاصطناعية على وحدات معالجة بسيطة، لكل منها قيمة تنشيط، وشبكة من الاتصالات، يمكن من خلالها أن يؤثر نشاط كل وحدة معالجة على نشاط وحدات المعالجة الأخرى. ومن الخصائص الرئيسية للأنظمة العصبية أنها قابلة للتكيف، بحيث يمكن تغيير نقاط القوة في الربط بين الوحدات بشكل تدريجي لتقريب مخرجات الشبكة من السلوك المطلوب بالنظر إلى مدخلاتها. وعليه، فكثير من العُصب الاصطناعية تعتمد خوارزميات تطبق على التعلم الحاسوبي، وهو المبدأ القائل بأن "الوحدات التي تنطلق معًا يجب أن ترتبط ببعضها البعض"(Hebb, 1949: 323-349). بينما من الناحية التعليمية، تكون الشبكات العصبية الاصطناعية قادرة على تطوير تمثيلاتها الداخلية للمعرفة على وحدات المعالجة الخاصة بها، فالشبكات العصبية الاصطناعية هي شبكات رمزية فرعية؛ بمعنى أن المعلومات المشفرة هي مجرد أنماط محددة من التنشيط.

حاصل الكلام، إن تمثيلات المعرفة ليست بالضرورة شفافة فيما يتعلق بالمعلومات التي تحتوي عليها، وعند استخدامها كنماذج معرفية، فإن الشبكات العصبية الاصطناعية تؤكد، بالتالي، على تعلم قدرات جديدة على حساب المعرفة الدقيقة التي يتم اكتسابها. ومنه، تم استخدام الشبكات العصبية الاصطناعية لنمذجة مجموعة واسعة من الظواهر التعليمية، بما في ذلك التعلم المعرفي، والسلوكيات الموجهة للكائنات عند الرضع، واكتساب اللغة، ومحو الأمية عند الأطفال، وتطوير التفكير عند الأطفال (Mareschal & Tomas, 2007: 137-150).بالإضافة إلى ذلك، بدأت هذه النماذج في توفير قاعدة لفهم التعلم والاختلافات الفردية ضمن نفس الإطار التوضيحي، وهذا هو السبب في أن الأطفال من نفس العمر يجب أن يختلفوا في قدراتهم، وكل من التباين الجيني، والاختلاف البيئي، دور في انتاج هذه الاختلافات (Thomas & al, 2011: 637-654).

4. البنائية العصبية والتعليم:

قدمنا سلفا، وصفا لنموذجا معرفيا-حاسوبيا يهدف إلى الحصول على التأثير الناتج عن الاختلافات في البيئة على تطور لغة الأطفال. وبينا أن هذا النموذج يستخدم شبكة عصبية اصطناعية كنظام حاسوبي أساسي يجسد المبادئ المستمدة من علم الأعصاب. وبهذه الطريقة توفر النمذجة على المستوى المعرفي رابطًا بين علم الأعصاب والجوانب الظاهرة لسلوك الأطفال التي تمثل الشغل الشاغل للتعليم. ومع ذلك، هذا نموذج واحد فقط، يستهدف جانبًا محددا لاكتساب اللغة. من المهم، أيضًا، النظر في المنظور الأوسع الذي ينطوي عليه هذا الأسلوب النظري، وتأثيره المحتمل على النظريات التعليمية.

فكرة أن مبادئ علم الأعصاب يجب أن تؤثر على نظريات التعلم على المستوى المعرفي، هي فكرة ترقى إلى الاقتراح القائل بأن الطريقة التي يتم بها تطبيق النظام المعرفي ("العقلي") في الدماغ، تجعل طرقًا معينة للتفكير والتعلم أسهل، والبعض الآخر أصعب. بموجب هذا الرأي، لا يمكن للمرء، إذن، اشتقاق نظرية معرفية دون الرجوع إلى كيفية ربط الدماغ بالمعرفة. وعليه، فالبنائية العصبية هي أحد الأساليب النظرية التي حاولت مؤخرًا تجسيد هذه الفكرة (Tomas, 2007: & Mareschal137-150). على وجه الخصوص، تعتمد البنائية العصبية على وجهة نظر"بياجي"القائلة بأن التعلم يتوافق مع التطور التدريجي عبر تركيب التمثيلات العقلية بالعمليات المعتمدة على الخبرة، مما يتيح تطوير كفاءات جديدة بناءً على كفاءات سابقة أبسط. تتضمن البنائية العصبية أيضًا النظريات الحديثة للتطور الوظيفي للدماغ، مقترحة أن الزيادة في التعقيد التمثيلي تتحقق في الدماغ من خلال التطوير التدريجي للهياكل القشرية الوظيفي (Westermann& al, 2010: 723-748).

قد يتساءل المرء، إذن، ما هي مبادئ وظيفة الدماغ التي يجب أن تؤثر في تشكيل النظرية المعرفية؟ فيما يلي خمسة مبادئ، من هذا القبيل؛ (1) يستخدم الدماغ تمثيلات جزئية للمعرفة، إذ نادرًا ما يتم استخدام المفاهيم الكلية، لتقتصر فقط على أبعاد المعرفة المطلوبة لدفع سلوكيات معينة تتعلق بالسياق الحالي للعمل. (2) يتمثل المبدأ الثاني في السياق، إذ تعمل الآليات العصبية دائمًا في السياق، أو تعمل الجينات في سياق جينات أخرى، وتعمل الخلايا العصبية في سياق شبكة عصبية،

وتعمل مناطق الدماغ في سياق مجموعة من مناطق الدماغ الأخرى، ويعمل الدماغ في سياق الجسد، مثلما يعمل الفرد في سياق الثقافة والمجتمع. (3) يتعلق المبدأ الثالث بالتوقيت؛ إذ يمكن أن يكون توقيت الأحداث البنائية حاسمًا، بحيث يمكن أن يكون للحدث نفسه الذي يحدث في أوقات مختلفة عواقب مختلفة. (4) يرتبط المبدأ الرابع بالتخصص البنائي (وتوطين الدماغ): تصبح الأنظمة أكثر تخصصًا في التطور، وتضبط وظائفها على مجالات معينة اعتمادًا على الخبرة. فعلى مستوى الرؤية، مثلا، تكون الأنظمة المخصصة للتعرف على الوجوه والتعرف على الكلمات المكتوبة، هي أساليب تعتمد على الخبرة لنظام التعرف على الأشياء الأكثر عمومية في البداية. (5) يجب تفسير الأحداث البنائية في الدماغ ضمن الإطار الأوسع للبيولوجيا التطورية: باعتباره إطار تكيفي يُعلم الوظائف التي تم إنشاؤها أثناء نمو الدماغ. من هنا يطرح السؤال الآتي: ما الذي صممه النظام لينفذه التطور؟ وما هي القيود العصبية المصممة في بنية الدماغ التي تسمح للفرد بتحقيق هذا الهدف عندما ينشأ الطفل في بيئة طبيعية؟ كيف يمكن أن تستجيب هذه القيود للبيئات الجديدة، مثل؛ الرواية التطورية (البيئة الثقافية) لمحو الأمية والحساب؟ هذه الأفكار حديثة بما يكفي لدرجة أن آثارها في النظرية التربوية لم يتم استكشافها بالكامل بعد. فيما يتعلق بالتوقيت، على سبيل المثال، بدأ البحث في التركيز على ما قد تعنيه الفترات الحساسة في نمو الدماغ لتوقيت تمرير المناهج التعليمية(Thomas &Knowland, 2009: 17-20).

في بعض الحالات، اعتمد هذا العمل مرة أخرى على استخدام النمذجة الحاسوبية لربط مبادئ علم الأعصاب بالسلوك المتطور لدى المتعلم. ومع ذلك، فمن المحتمل أن يكون هناك المزيد من الآثار العميقة المتجذرة في التعليم، التي يمكن اشتقاقها من أطروحة البنائية العصبية. وعليه، يقترح مفهوم التمثيلات الجزئية للمعرفة أن أبعادًا مختلفة لمفهوم ما يتم تنشيطها وفقًا للسياق، وهذا يعني أن المعرفة قد تكون مرتبطة جوهريًا بالسياق، بما في ذلك أثناء اكتسابها، هذا يعني أيضا أن اكتساب مفهوم كلي وتجريدي يتطلب استعراض جميع سياقات استخدامه. لإعطاء مثال ملموس، قد يتعلم الطفل أن الرقم 5 يقع بين 4 و 6؛ وأن 5 هي نتيجة الجمع بين 1 و 4 ؛ و 5 هي نتيجة قسمة 10 على 2. لكن كل منها يعكس استخدام الرقم 5 في سياق معين. وبالتالي، فالهدف النهائي للتعلم هو اكتساب المفهوم غير السياقي؛ لمعرفة أن الرقم 5 هو 5 يكون مقيدًا بأنماط وظائف الدماغ، إذ سيبدأ الطفل دائمًا بتعلم المفاهيم

بطريقة معرفية ومرتبطة بالسياق. وهذا يتنبأ بضرورة نشر سياقات متعددة للعرض التعليمي لتحرير المفاهيم من أغلال السياق والظروف الحسية لاكتسابها، من أجل بناء الفكرة المجردة. والفكرة المجردة قابلة للتطبيق بعد ذلك عبر مجموعة من المواقف، بما في ذلك المواقف التي لم يختبرها الطفل بعد.

صفوة القول، على الرغم من أن النمذجة المعرفية هي طريقة فعالة لتطوير نظرياتنا في التعلم والتعليم، إلا أن هناك عددًا من الأسباب التي تجعل هذا الأسلوب محدودًا إلى حد ما حاليًا، فيما يتعلق بالتعليم. وذلك لأن العديد من الظواهر المركزية في التعليم هي من بين أكثر الظواهر تعقيدًا من الناحية النفسية، بما في ذلك السياق الاجتماعي للفصل الدراسي، وديناميكيات التفاعل بين المتعلم والمدرس، والجمع بين المعرفة والتحفيز. كما أن النماذج الحالية محدودة، لعدة أسباب، أهمها: أولا؛ لأنها غير معقدة بشكل كافٍ. وثانيا؛ لأن النماذج تستهدف حاليًا الأنظمة المعرفية الفردية أو المكونات داخل هذا النظام، مما يجعل من الصعب الحصول على ديناميكيات التفاعل بين المتعلم والمدرس، أو ظاهرة السياق الاجتماعي للفصل الدراسي.

استنتاجات وتوصيات

استعرضت هذه الورقة كيفية استخدام النماذج الحاسوبية في علم الأعصاب التربوي، من خلال الأساليب المتصلة بالنمذجة المعرفية. وسلطنا الضوء على التأثير القوي للنمذجة في وضع نظريات تطبيقية للتعلم والتدريس. كما أبرزنا أن هناك عدة نقاط تشابه بين مناهج النمذجة المعرفية-العصبية وأدوات التدريس الرقمية أو الاصطناعية، على الرغم من اختلاف أهدافها وأصولها النظرية. وخلصنا إلى نتيجة مفادها أن النمذجة المعرفية تسعى إلى فهم عملية التعلم القائمة في دماغ المتعلم في إطار أدوات التدريس الذكية. وبيّنا أن الأصول النظرية للمقاربات الحاسوبية المختلفة تعتمد على علم الأعصاب، وسيرورات معالجة المعلومات، والنظرية البنائية، على التوالي. وفي هذا السياق أكدنا على أن هذه المقاربات تحدد مجموعة مشتركة من الخصائص التي يجب أن تمتلكها البيئة التعليمية-التعلمية. وهو ما يشجع على السير قدما للكشف عن أهمية علم الأعصاب التربوي؛ كعلم متعدد التخصصات، يتداخل مع علوم الحاسوب، وعلم النفس، والعلوم المعرفية. على الرغم من أهدافه هذه التخصصات مختلفة وأصولها النظرية

متعددة، فقد حددت النماذج الحاسوبية جوهر ما يتطلبه التعلم ومناهج التدريس، وجعلتهماشروطا أساسية التي تجعل التعلم ممكنًا. باختصار، نحن نتجه، اليوم، نحو إمكانية دمج المناهج التربوية، وعلم الأعصاب، والسيكولوجية في فهمنا المتطور للتعلم. ونزعم أن النمذجة المعرفية والحاسوبية يوفران الأساس للحوار البناء المتعدد التخصصات، الذي يمكن أن يحدث اليوم بينالنماذج المعرفية المستندة إلى علم الأعصاب وعلم الحاسوب وأنظمة التدريس المستندة إلى التعليم. كما نوصي الباحثين المشتغلين بهذا الموضوع تعميق البحث في القضايا التي لا تزال غير محسومة على دراسة طبيعة المعرفة التي يكتسبها المتعلم، من قبيل: كيف تبدو تمثيلات المعرفة المفاهيمية عالية الدقة؟ كيف يشتغل المتا-معرفي؟ كيف تتوسط العواطف والمكافآت والتحفيز التعلم؟ ومع ذلك، يمكن للمرء أن يرسم صورة لكيفية مساهمة أسلوب النمذجة المعرفية والعصبية للتعليم في المستقبل. سيكون هدفه النهائي هو تحسين توقيت وأنظمة وسياقات التعلم، من خلال فهم المبادئ الآلية لكيفية اكتساب الدماغ للمعرفة، وتوحيدها، واستنتاجها. سيساهم ذلك في فهم كيفية تشكل تمثيلات المعرفة عند المتعلم، وكيف يتفاعل المتعلمون لتطوير فهم مشترك في سياق الفصل الدراسي، ودور الانتباه والتحفيز في هذه العملية، وكيف يمكن أن تؤثر العوامل الأخرى على خصائص التعلم للدماغ، مثل؛ دور النوم في تقوية الذكريات، أو القدرة الهوائية في تعديل مرونة الدماغ، والعوامل التي قد تحدث تغيرات في مرونة الدماغ مع تقدم العمر، من أجل تحسين التعلم على مدى البعيد. هكذا، ستساهم النمذجة المعرفية والعصبية أيضًا في فهم الآليات المعرفية عند المدرس، من خلال بيان كيف يمثل المدرس الحالة الراهنة للمتعلم؟ وكيف يستخدم المدرس هذه المعرفة لتقديم المعلومات المرتبطة بمجال المهمّة الحالية إلى معرفة المتعلم المتقدمة أو المستقبلية؟ وكيف يولد المدرس التغذية الراجعة المفيدة للمتعلم بالنظر إلى الحالة الراهنة للمعرفة؟ وكيف أن الحالات العاطفية والتحفيزية للمدرس تعدل هذه العمليات؟ أخيرًا، ستساهم النمذجة المعرفية والعصبية في فهم كيف يمكن أن تختلف كل عملية من هذه العمليات عبر الأفراد، من الأقل إلى الأكثر موهبة؟ النمذجة المعرفية-العصبية، إذن، هي مقاربة حاسوبية في علم الأعصاب تسمح بفهم عملية التعليم والتعلم، من خلال النظر في الأساليب الحاسوبية في التعليم التي تستخدم فهمنا، وإن كان جزئيًا، لعملية التعلم لتطوير نموذج حاسوبي للتدريس.

قائمة المراجع:

1. Anderson, J. R. (2007). How can the human mind occur in the physical universe? New York: Oxford University Press.
2. Anderson, J. R., &Schunn, C. D. (2000). Implications of the ACT-R learning theory: No magic bullets. In R. Glaser (Ed.), Advances in instructional psychology: Educational design and cognitive science (Vol. 5) (pp. 1–34).
3. Hebb, D. O. (1949).The organization of behavior. New York: John Wiley & Sons, Inc. Hoyles, C., &Noss, R. (2003). What can digital technologies take from and bring to research in mathematics education? In A. J. Bishop, M. A. Clements, C. Keitel, J. Kilpatrick, & F. K. S. Leung (Eds.), Second international handbook of research in mathematics education (pp. 323–349).
4. Mareschal, D., & Thomas M. S. C. (2007) Computational modeling in developmental psychology. IEEE Transactions on Evolutionary Computation (Special Issue on Autonomous Mental Development), 11(2), 137–150.
5. Mareschal, D., & Thomas, M. S. C. (2006). How computational models help explain the origins of reasoning. Computational Intelligence Magazine, IEEE, 1(3), 32–40.
6. Michael S. C. Thomas and Diana Laurillar, (2014), Computational Modeling of Learning and Teaching, Educational Neuroscience, Edited by Denis Mareschal Brian Butterworth Andy Tolmie, wiley-blackwell, Edition.
7. Sun, R. (2008).Cambridge handbook of computational cognitive modelling. Cambridge: Cambridge University Press.
8. Thomas, M. S. C., & McClelland, J. L. (2008). Connectionist models of cognition. In R. Sun (Ed.), Cambridge

handbook of computational cognitive modelling (pp. 23– 58). Cambridge: Cambridge University Press.
9. Thomas, M. S. C., &Knowland, V. (2009). Sensitive periods in brain development: Implications for education policy. European Psychiatric Review, 2(1), 17–20.
10. Thomas, M. S. C., Knowland, V. C. P., &Karmiloff-Smith, A. (2011). Mechanisms of developmental regression in autism and the broader phenotype: A neural network modeling approach. Psychological Review, 118(4), 637–654.
11. Westermann, G., Thomas, M. S. C., &Karmiloff-Smith, A. (2010).Neuroconstructivism. In U. Goswami (Ed.), Blackwell handbook of child development (2nd ed.) Oxford, (pp. 723–748).

Approaching the educational phenomenon through the theory of neuro-computational modeling: the impact of artificial intelligence on teaching and learning

Ahmed JAOUHARI

IbnTofail University - Morocco

Abstract : In this paper, we will look at how computer models can be used to enhance our understanding of learning and our way of teaching, through the concept of "computer modeling". This concept is a simplified representation of the main theoretical principles adopted in the approach to the educational phenomenon. In the framework of computer models, the implementation of the model is in the form of a computer program, while in educational neuroscience, computers are used; As systems model in two different, but related, ways, these methods are: First, computers are used to understand the cognitive mechanisms that underlie the learning process. Second, computers are used as teaching tools that serve as a model for teacher-learner interaction. In our treatment of the educational phenomenon, we have confined ourselves to the method of using computer programs as cognitive models, and we will show about this how clear and applicable models can be built in an effective manner, to enhance our understanding of the nature of learning, highlighting the general principles and objectives of building such models.

Keywords: computer modeling, cognitive modeling, learning, educational phenomenon, educational neuroscience.

مدى توفر معايير الجودة في مناهج الدراسات الاجتماعية الفلسطينية للمرحلة الأساسية العليا من وجهة نظر معلمي ومشرفي الدراسات الاجتماعية في محافظات شمال الضفة الغربية

د.هبة خالد سليم

جامعة النجاح الوطنية-فلسطين

ملخَّص: تهدف هذه الدراسة إلى التعرُّفِ على مدى توفر معايير الجودة في مناهج الدراسات الاجتماعية الفلسطينية للمرحلة الأساسية العليا من وجهة نظر معلمي ومشرفي الدراسات الاجتماعية في محافظات شمال الضفة الغربية، ولتحقيق هدف الدراسة قامت الباحثة باستخدام المنهج الوصفيِّ الميداني؛ إذْ تمَّ اختيار عيِّنة عشوائية بحجم (205)من معلمي ومعلمات ومشرفي ومشرفات الدراسات الاجتماعيةً، وزِّعت أداة الدراسة المتمثلة بالاستبانة عليهم، حيث تم استخدام برنامج SPSS للعلوم الاجتماعية وتم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وتم استخدام معادلة كرونباخ ألفا وتحليل التباين الأحادي واختبار (ت) لعينتين مستقلتين.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

توصلت الباحثة الى أن مدى توفر معايير الجودة في مناهج الدراسات الاجتماعية الفلسطينية للمرحلة الأساسية العليا من وجهة نظر معلمي ومشرفي الدراسات الاجتماعية في محافظات شمال الضفة الغربية كانت كبيرة، كما تبين انه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) في مدى توفر معايير الجودة في مناهج الدراسات الاجتماعية الفلسطينية للمرحلة الأساسية العليا من وجهة نظر معلمي ومشرفي الدراسات الاجتماعية في محافظات شمال الضفة الغربية تعزى للمتغيرات التالية(الجنس، الوظيفة، المؤهل العلمي، سنوات

الخبرة)، وبناءً على نتائج الدراسة فإنَّ الباحثة توصي بعدة توصيات، أهمُّها: ضرورة اهتمام القائمين على المناهج الفلسطينية بإثراء المحتوى التعليمي في كتاب الدراسات الاجتماعية وذلك لتعميق فهم الطالب للمحتوى التعليمي بالإضافة إلى ضرورة توظيف التكنولوجيا والدراما وغيرها من الاستراتيجيات الحديثة في تحقيق أهداف محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية، وضرورة تطبيق المقرر التعليمي بشكل تجريبي على المدارس لمدة عام أو عامين قبل تطبيقها على الطلبة.

الكلمات المفتاحية: معايير الجودة، الدراسات الإجتماعية، مناهج الدراسات الإجتماعية، المرحلة الأساسية العليا، معلمي الدراسات الإجتماعية، مشرفي الدراسات الإجتماعية، محافظات شمال الضفة الغربية.

المقدمة:

تعتبر دراسة معايير جودة الكتب المدرسية من الدراسات المهمة في ميدان المناهج وطرق التدريس، لأن الكتاب المدرسي أحد العناصر المكونة للنظام التعليمي، وهو أداة المنهج في تحقيق أهدافه،وأداة أساسية في عمليتي التعليم والتعلم بما يوفره من مادة علمية وخبرات متنوعة (أبو دية، 2011: 3)

ويعد مفهوم الجودة من المفاهيم التي أخذت حيزا كبيرا من اهتمام الباحثين نظرا لما تطلّبه العصر الحالي، ولما فرضته العولمة في عالم اليوم في جميع المجالات،وعلى شتى مناحي الحياة بما فيها التعليم. رغم أن الإسلام كان الأسبق في ذلك حيث أورد هذا المفهوم ليدل على الإتقان وحسن العمل والأداء(حماد، 2011) (Ajiboye,2009)

وقد انتقل مفهوم الجودة من المجال الاقتصادي الخاص بتقويم السلع والمنتجات الصناعية إلى المجال التربوي التعليمي، وذلك لأهميته في تحسين الفعالية في المخرجات التعليمية باعتبارها أحد المخرجات المهة في الارتقاء بالنمو الاقتصادي المحلي وحتى العالمي.(بشيري و دامخي، 7:2015)

فالكتاب المدرسي مازال يحظى باهتمام التربويين باعتباره مادة التفاعل العملية أثناء تنفيذ الدروس، وترجع أهمية الكتاب المدرسي إلى أنه يؤدي وظائف مهمة في التعليم لا يمكن الاستغناء عنها ومن هذه الوظائف: عرض وتقديم المعلومات

والحقائق والمفاهيم المختلفة، فالكتاب يشتمل على موضوعات المنهج ويتناولها بالتفصيل والإيضاح، ويوفر المعلومات والحقائق والمفاهيم التي تساعد المدرس في التحضير للدرس، ويحتوي قائمة المراجع المفيدة لكل من المدرس والطالب، ويساعد في مراجعة وتلخيص، وتنظيم الحقائق التي يتوصل إليها الطلاب،كما يساعد المدرس في تدريب الطلاب على بعض المهارات، لذلك بات من الأهمية بمكان الاهتمام بمحتوى الكتاب المدرسي بالإضافة إلى الاهتمام بطريقة عرضه وتأليفه،وبشكله العام وإخراجه الفني، بالإضافة إلى أهمية تنظيم الأساس السيكولوجي والمنطقي للكتاب المدرسي(نزال، 2004).

أكد معظم التربويين على أهمية الدراسات الاجتماعية، وذلك لارتباط هذا المنهج بإعداد المواطن الصالح المنتمي لدينه وأمته ووطنه،الواعي بمجريات الأمور وأحداثها وخلفياتها التاريخية والثقافية من خلال الاطلاع على المفردات الحضارية والتاريخية لوطنه وأمته، وهو ما ركزت عليه كتب الدراسات الاجتماعية بشكل عام، كما أنها تنمي فهم الأفراد لميادين الحياة وتنمي عندهم الاتجاهات السلوكية المرغوبة، ولذلك فإن تحليلها وتطويرها لملاءمة مستجدات العصر ومعطياته أمر بالغ الأهمية(العوضي، 6:2010)

وبناءً على ما سبق ونظرا لأهمية الكتاب المدرسي التي تجعلنا نعتني بإعداده وإخراجه وفق معايير ومواصفات علمية وتربوية، يتم من خلالها تحسين العملية التعليمية وتطويرها، والتي تكشف لنا ما يتضمنه الكتاب المدرسي من نقاط قوة وضعف انطلاقا من تقويم وتحليل وإثراء وتطوير هذه الكتب لتحديد مستوى جودتها، من ثم تساعدنا على مراجعته،والتدقيق فيه من وقت إلى آخر، وفقمتطلبات المجتمع الذي نعيش فيه، وبما يتناسب مع قدرات التلاميذ وميولهم واستعدادهم للتعلم(سليم، 15:2013).

وفيما يلي توضيح لأهم العناصر المرتبطة بمفهوم معايير الجودة:

أولا: معايير جودة الأهداف التعليمية:يعتبر تحديد الأهداف التعليمية في مجال التربية بمثابة الخطوة الأولى والأساسية لإعداد الكتب المدرسية، ذلك لأن الهدف يعتبر الوعاء العام، ولذلك يحرص الباحثون على التأكد من ضرورة أن يكون الهدف في الكتاب المدرسي واضحا ومحدداومرتبطا بالمحتوى التعليمي المناسب،

وأن ترتبط الأهداف التربوية للكتاب المدرسي بفلسفة المجتمع وتطلعاته وحاجاته ومشاكله(المسيليم، 1993: 5).

وتؤكد المعايير على ضرورة أن تحدد أهداف كل وحدة في بدايتها، بحيث تشمل الجوانب المعرفية والمهاريّة والوجدانية،وأن ترتبط بخصائص المتعلم وحاجاته،وأن تشتق من أهداف المرحلة التعليمية، وأن توجه المعلم لإنتاج المعرفة وتوظيفها،وأن تنمي مهارات البحث والاستقصاء لدى الطلبة،بالإضافة إلى مهارات التفكير الناقد والإبداعي،إلى جانب مهارات أجتماعية وحياتية لدى الطلبة (العوضي،7:2010).

ثانيا: جودة طرائق التدريس:تمثل الأسباب والمؤشرات التي دعت المعلم لتفضيل طريقة تدريس عن غيرهافي عمله لتحقيق استراتيجية المادة الدراسية والأهداف الموضوعة. ولذلك يجب أن تناسب طريقة التدريس في الكتاب المدرسي موضوع الدرس،وتتيح للمعلم استخدام الطرائق التفاعلية والكشفية التي تنمي لدى المتعلم التعلم الذاتي،وتشجع تنوع مصادر المعرفة وتوجه المتعلم إليها،وتساعد المتعلمين على المشاركة الفاعلة في الدرس (سليم، 10:2013)

ثالثا: معايير جودة التقنيات والوسائل التعليمية:يجب أن يحتوي الكتاب المدرسي على الوسائل التعليمية التي تعرف على أنها منظومة تعليمية متكاملة،يمكنها نقل التعلم إلى المتعلمين،بمفردها أو بالاشتراك مع غيرها من الوسائل والمصادر،وتتكون من مادة تعليمية وأداة عرض (نظام نقل) وطريقة عرض، وتأخذ اشكال متعددة منها الصور التعليمية والمصورات والخرائط التي تنمي لدى الطالب إتجاهات إيجابية نحو محتوى المادة التعليمية وأن تؤدي لزيادة الوضوح وإبراز المهم في المادة التعليمية، وترتبط مع موضوعات المنهاج المدرسي، وأن توفر عنصر الجاذبية والتشويق للطالب. (أبو عزيز،2009: 10).

معايير جودة الأنشطة التعليمية:تعرف الأنشطة التعليمية بأنها هي الأنشطة،أو الخبرات التعليمية التعلمية التي يقوم بها المتعلمون داخل الصف،وتخص الأنشطة العقلية كطرح الأسئلة التعليمية والاستنتاجات وغيرها. لذلك يجب أن يحتوي الكتاب المدرسي أنشطة تعليمية متنوعة،ويجب أن تتبع الأنشطة أسئلة متنوعة لتقويم مدى تحقيق أهدافها بحيث تكون هذه الأنشطة صفية وغير صفية تنمي شخصية التلميذ

من الناحية المعرفية والمهارية والوجدانية،وتوازن بين الناحية الدراسية والترويحية،وتقسم هذه الأنشطة التعليميّة إلى عدة أنواع:أنشطة تعليمية أوليّة وأنشطة تعليميّة تطويريّة، وأنشطة وخبرات المناقشة،وأنشطة صفيّة وأنشطة ختاميّة(الفتلاوي و هلالي، 15:2006).

أما معايير جودة أساليب التقويم:فلابد أن يتضمن الكتاب المدرسي ما يساعد المعلم على تقويم تلاميذه في ضوء الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها،كما يجب أن يتضمن على ما يساعد التلاميذ على تقويم أنفسهم، واكتشاف نواحي قوتهم وضعفهم،والعمل على استكمال النواقص وسد الثغرات، وكذلك تدعيم جوانب القوة بهدف تحديد مدى نجاح العملية التعليمية في تحقيق الأهداف التدريسية المنشودة(الشطي، 2001: 17).

الدراسات السابقة:

فيما يلي عرض لبعض الدراسات السابقة التي تتصل اتصالا مباشرا بموضوع الدراسة الحالية حيث أن الدراسات السابقة التي تم تناولها اضافت للدراسة الحالية بأنه مكنت الباحث من الإطلاع على المنهجية والأداة والاستفادة من التوصيات.

دراسةRavets (2002).تهدفت الدراسة إلى تأكيد الجودة وضمانها في تطبيق مناهج الجغرافيا في المرحلة الثانوية في إنجلترا،وقد استخدم الباحث المنهج الوصفيّ التحليليّ، وأداة الدراسةكانت بطاقة تحليل، وعينتها كانت كتب المرحلة الثانويّة في إنجلترا. ومن أهم ما توصلت إليّه الدراسة أن هناك قصور في جودة تطبيق المناهج وعدم مراعاة لمعايير الجودة.

دراسة سميثSmith(2001) في استراليا بعنوان "تقويم كتب الدراسات الاجتماعية في مرحلة التعليم الأساسي في استراليا وفقا للمعايير العالمية " هدفت الدراسة إلى تقويم كتب الدراسات الاجتماعية في مرحلة التعليم الأساسي في استراليا وفقا للمعايير العالمية.وفيها تشكلت عينة الدراسة من (241) معلما واستخدمت أداتين من أدوات البحث الأولي،استمارة معايير لتحليل محتوى الكتب، واستبانة موجهة للمعلمين. وتوصلت الدراسة إلى عدم توفر المعايير العالمية في

منهاج الدراسات الاجتماعية لمرحلة التعليم الأساسي، لذا أوصت الدراسة بتطوير منهاج الدراسات الاجتماعية وفق المعايير العالميّة.

دراسة أديغار (Edigar,2001)في الولايات المتحدة الأمريكية: هدفت الدراسة إلى تحديد معايير تقييم مناهج الدراسات الاجتماعية،وأكدت الدراسة على ضرورة تقويم مناهج الدراسات الاجتماعية باستمرار،للاستفادة من توجيهات وتوصيات وأبحاث الخبراء في هذا المجال، بالإضافة إلى أخذ آراء المعلمين ومديري المدارس وأولياء الأمور والمهتمين بالدراسات الاجتماعية في المجتمع مما يساعد على تطوير مناهج الدراسات الاجتماعية على نحو أفضل كما أكدت على ضرورة التأكد من ملاءمة محتويات كتب الدراسات الاجتماعية لمجالات العلوم الاجتماعية، والتأكد من تحقيق المعايير العشرة التي حددها المجلس الوطني للدراسات الاجتماعية في الولايات المتحدة الأمريكية، واختيار المقررات الدراسية التي تناسب الطلبة وتحديد الأهداف المطلوب تحقيقها لديه ممن خلال المعارف والمهارات ثم استخدام استراتيجيات متنوعة لتحديد ما اكتسبه الطلبة.

الغول، صابرين (2010) مستوى جودة كتاب التاريخ المقرر على الصف التاسع الأساسي من وجهة نظر مشرفي ومعلمي التاريخ في محافظة غزة. وتمثلت مشكلة الدراسة بالسؤال الرئيس وهو ما مستوى جودة كتاب التاريخ المقرر على الصف التاسع الأساسي، من وجهة نظر مشرفي ومعلمي التاريخ في محافظات غزة؟، ولتحقيق أهداف الدراسة اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت أداتين وهما: بناء قائمة لمعايير الجودة لكتاب التاريخ المقرر على الصف التاسع الأساسي، والثانية الاستبانة المعيارية، المشتقة من قائمة المعايير وتكونت من (126) معيارا وتم تطبيقها على عينة الدراسة وهي جميع مشرفي التاريخ (ذكورا) البالغ عددهم "14" مشرفا تربويا، ومن جميع معلمي التاريخ البالغ عددهم" 187" معلمة ومعلما،وأظهرت نتائج الدراسة إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (a≤05) في مستوى جودة كتاب التاريخ المقرر على الصف التاسع الأساسي من وجهة نظر مشرفي ومعلمي التاريخ في محافظات غزة تعزى لمتغير الجنس – مكان العمل، وتوجد فروق ذات دلالة (a≤05.0) في مستوى جودة كتاب التاريخ المقرر على الصف التاسع الأساسي من وجهة نظر مشرفي

ومعلمي التاريخ في محافظات غزة، تعزى لمتغير الجهة المشرفة (حكومة، وكالة) لصالح الحكومة.

العوضي (2010) هدفت هذه الدراسة إلى تقييم كتاب التاريخ للصف العاشر في دولة الإمارات في ضوء المعايير العالمية في التأليف وذلك من خلال الإجابة على الأسئلة التالية:

1.ما المعايير المعاصرة الواجب توفرها في الكتاب المدرسي في مجالات المقدمة والمحتوى والعرض والتنظيم والوسائل والأنشطة التعليمية، وطريقة التقويم، والإخراج الفني.

2.ما مدى مراعاة مؤلفي كتاب التاريخ للصف العاشر في دولة الإمارات للمعايير المعاصرة للكتب المدرسية من خلال تحليل محتواه ؟

3.ما مدى إشراك الطالب في كتاب التاريخ للصف العاشر في دولة الإمارات وتنمية المهارات المختلفة لدي؟

تمثلت عينة الدراسة بكتاب التاريخ للصف العاشر في دولة الإمارات العربية المتحدة للعام الدراسي 2008-2009 في طبعته الأولى التي حملت عنوان التاريخ واعتمدت الباحثة المنهج الوصف التحليلي المسحي في تقييم الكتاب مستخدمة أداة قامت بتطويرها بالاعتماد على دراسة الغول (2010) والتأكد من صدقها وثباتها بالطريقة العلمية المتبعة،كما استخدمت معادلة رومي (Romey,s Formula) لحساب معاملات إشراكيّة الكتاب الطالب. ومن أبرز ما توصلت إليه الدراسة من نتائج تباين درجة مراعاة الكتاب لمعايير ومواصفات الكتاب الجيد إذ تحققت فيه معظم المعايير بدرجات متفاوتة فبعضها جيد، وبعضها متوسط، وبعضها الآخر ضعيف، بالإضافة إلى ذلك أظهر الكتاب ضعفا في إشراكيّة الطالب في عرض المحتوى التعليمي، وهذا يعني أن الكتاب يعاني من ضعف في توجيه الطلبة نحو المشاركة الفاعلة والحافزة على التعلم الذاتي. أما في مجال الصور والأشكال والرسومات ومجال الأنشطة، فالكتاب يعتبر إشراكيّا بامتياز مما يعطي الطالب فرصا أكبر للتفكير التأملي والتعلم الذاتي،وأوصت الدراسة بضرورة أن يستفيد من يقوم بتأليف كتب الدراسات الاجتماعية في دولة الإمارات العربية المتحدة من قائمة

المعايير المعاصرة التي أعدتها الباحثة في هذه الدراسة واعتمادها كأساس للتأليف وضرورة تحديث هذه القائمة استنادا إلى ما يصدر من دراسات وخبرات حديثة في مجال تأليف كتب التاريخ أو الدراسات الاجتماعية بشكل عام.

دراسة شوكة وشياع (2012) في العراق بعنوان تطوير مناهج الحاسوب للكليات والمعاهد التقنية في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر الهيئة التدريسية،هدفت الدراسة إلى تحديد قائمة بالمعايير التي يجب توافرها في مناهج التعليم التقني ومعرفة مدى توافر هذه المعايير في هذه المناهج، وذلك من وجهة نظر المدرسين واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وقد توصلت الدراسة إلى أن مناهج الحاسوب للكليات والمعاهد التقنية لا تركز على عدة أمور أساسية هي: الفروق الفردية بين المتعلمين، وتعديل سلوك الطالب، وربط المناهج بالبيئة المحلية، والتفكير الناقد والعلمي والابتكار، كما لا أنها لا تراعي خصائص المتعلم ونموه، ولا تراعي الجوانب الوجدانية والمهاريّة والمعرفيّة بنسب متساوية.

دراسة حبيب (2015) بعنوان تقويم تجربة تطوير منهاج الدراسات الاجتماعية للصف الرابع من الحلقة الأولى من التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين في الجمهورية العربية السورية.هدفت الدراسة إلى مسح المفاهيم الاجتماعية الموجودة في منهاج الدراسات الاجتماعية للصف الرابع من الحلقة الأولى للتعليم الأساسي، والتعرف على آراء معلمي الدراسات الاجتماعية بمنهاج الدراسات الاجتماعية المطور عام 2010م في سورية. واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وكانت أداتها استمارة لتحليل محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية، واستبانة وزعت على عينة من المعلمين في مدينة حماه بلغت (272) معلما ومعلمة، وتوصلت الدراسة إلى أن المفاهيم،الاجتماعية المتضمنة في محتوى الكتاب غير متوازنة في المجالات الثلاثة للمادة، وحتى ضمن المجال الواحد،بالإضافة لإهمال بعض المفاهيم،وكانت تقديرات عينة الدراسة عاليةحول أهداف ومعايير منهاج الدراسات الاجتماعية.

درغام وقريد (2016) مدى توافر معايير الجودة في مناهج الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية.يهدف هذا البحث إلى معرفة درجة توافر معايير جودة المنهاج في منهاج الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين في الجمهورية العربية السورية،وفيه استخدم الباحث المنهج

الوصفي التحليلي، وكانت أداته البحث استبيان موجه إلى عينة من معلمي الحلقة الأولى من مدارس التعليم الأساسي، وشملت عينة البحث ما نسبته (10%)من المجتمع الأصلي الذي بلغ (7372) معلما ومعلمة، أي بلغ عددهم (737) معلما ومعلمة، وقد تم اختيارهم بالطريقة العشوائية وتوصل البحث إلى أن منهاج الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي يحقق معايير جودة المنهاج بتقدير عالي واقترح البحث ما يلي:

-التخطيط بمستوى أفضل لعمليات توزيع محتويات المنهاج المطور بما يتناسب مع الفترة الزمنية المخصصة له في البرنامج الدراسي.

-ضرورة إيجاد توزان بين الجانب العملي والنظري.

ودراسة الشهري(2017) تقويم كتاب التاريخ في المرحلة الثانوية بنظام المقررات في ضوء معايير جودة الكتب بالمشروع الشامل لتطوير المناهج في كتاب التاريخ في المرحلة الثانوية بنظام المقررات،ولتحقيق هذا الهدف قامت الباحثة باستخدام قائمة معايير هذا المشروع بعد إعادة ترتيبها وتحكيمها، ومن ثم تحليل الكتاب من خلال المجالات التالية: (الإخراج –الأهداف –المحتوى – الصور والأشكال التوضيحية – الأنشطة التعليمية) واتبعت الدراسة منهج تحليل المحتوى لمناسبته لأسئلتها،واستخدمت الأساليب الإحصائية المناسبة لذلك وهي:معادلة هولستي لحساب الثبات،والتكرارات والنسب المئوية للإجابة على الأسئلة ومعرفة مدى توفر المعايير بكتاب التاريخ، وتوصلت الدراسة في نتائجها إلى أن التقدير التقويمي للكتاب جاء بدرجة ضعيف،بينما اختلفت التقديرات على مستوى المجالات.ومن خلال نتائج الدراسة قدمت الباحثة عددا من التوصيات من أهمها: تطوير محتوى كتب التاريخ بالمرحلة الثانوية بشكل عام في ضوء معايير المشروع الشامل لتطوير المناهج للحكم على جودة الكتب،والاهتمام بوضع الأهداف بداية كل وحدة وكل درس، والعناية والدقة باختيار الصور والأشكال التعليمية وجعلها أكثر إثارة للمتعلم سواء بكتاب الطالب أو النشاط، وكذلك الاهتمام بالمعايير التي لم تتوفر فيه بدرجة جيدة حتى تحقق الهدف الذي وضعت لأجله.

دراسة البلوي والعزي (2017) هدفت هذه الدراسة إلى التعرف عل درجة توافر معايير الجودة العالمية في كتاب التربية الاجتماعية والوطنية المطور للصف الرابع

الابتدائي من جهة نظر المشرفين التربويين ومعلمي ومعلمات التربية الاجتماعية والوطنية في المملكة العربية السعودية.وتكون مجتمع الدراسة من (124) معلما ومعلمة و(30) مشرفا ومشرفة وجرى تطوير استبانة خاصة بالدراسة تتكون منشقين: الأول:يتضمن معلومات أساسية حول مجتمع الدراسة، والثاني يتضمن معايير الجودة العالمية، وخلصت الدراسة إلى أن مجالات الدراسة الأربعة قد حصلت على درجة تقديرات متوسطة في درجة التقييم، كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة الإحصائية (a=0.05)كما بينت الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة الإحصائية (a=0.05) بين متوسطات تقديرات أفراد العينة على جميع المجالات لدرجة توافر معايير الجودة العالمية في كتاب التربية الاجتماعية والوطنية المطور ككل من وجهة نظرهم تعزى لمتغير المؤهل العلمي باستثناء مجالي (معايير الأهداف ومعايير المحتوى) إذ كان هناك فروق دالة إحصائيا بين متوسط تقديرات ذوي المؤهل العلمي (دكتوراه) منجهة، ومتوسط تقديرات ذوي المؤهل العلمي (بكالوريوس فأقل، وماجستير) من جهة أخرى وذلك لصالح تقدير ذوي المؤهل العلمي (بكالوريوس فأقل، وماجستير).

وبعد عرض الدراسات السابقة تبين للباحثة اتفاق الدراسة الحالية مع معظم الدراسات من حيث العينة المستهدفة وهي عينة المعلمين، بصفتهم أقدر فئة على تقويم الكتاب وأكثرهم احتكاكابه، وكذلك اتفقت الدراسة مع معظم الدراسات السابقة في المنهج المتبع وهو المنهج الوصفي. وكذلك الأداة المستخدمة وهي الاستبانة. ومن خلال ما سبق يتضح لنا أن عملية رصد مدى توافر معايير الجودة في كتاب الدراسات الاجتماعية عملية مهمة للوقوف على نقاط الضعف والقوة فيه،حيث يمكن تعزيز نقاط القوة ومحاولة العمل على معالجة نقاط الضعف بإجراء التعديلات المناسبة، فتقويم كتاب الدراسات الاجتماعية يجب أن يتم في ضوء معايير محددة وأساسية تتمثل بما يلي: (الأهداف التعليمية، وطرائق التدريس، والوسائل والتقنيات التعليمية، الأنشطة التعليمية، أساليب التقويم).وقد ضمت استبانة الدراسة العناصر المشار إليها.

التعقيب على الدراسات السابقة.

اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات في المنهج المتبع وهو المهج الوصفي، وفي الأداة المستخدمة وهي الأستبانة،واختلفت عن الدراسات السابقة كون معظمها بحث في مدى توافر معايير الجودة من وجهة نظر المعلمين فقط، ولكن الدراسة الحالية درست مدى توافرها من وجهة نظر المعلمين والمشرفين وبهذا تكون قد اختلفت عن الدراسات السابقة وتشابهت فقط مع دراسة البلوي (2017).

كما اختلفت الدراسة الحالية في نتيجتها عن معظم الدراسات مثل دراسة Ravets,2002ودراسة , Smith, 2001 ودراسة العوضي (2010) والشهري (2017) ولكنها اتفقت في نتيجتها مع نتيجة دراسة درغام وقريد (2016).

وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تطوير أداة الدراسة وهي الاستبيان، حيث أعدت الباحثة في تطويرها على دراسة العوضي (2010) والغول (2010).وكذلك الإطلاع عليها كأدب نظري أثرى معرفة الباحثة في موضوع الدراسة.

مشكلة الدراسة:

أضحى تطوير المنهج الدراسي سمة من سمات التربية الحديثة، وذلك بسبب التقدم العلمي والتكنولوجي الذي جعل المعارف في تقدم وتطور بشكل مستمر، فالمعلومة الجديدة التي أمكننا الاستفادة منها في أول النهار تصبح قديمة في آخره هذا بالنسبة للمعلومة،فماذا عن المناهج التعليمية التي تحتوي على كم هائل من المعلومات. من هنا رأت الباحثة أن هناك ضرورة لدراسة مدى توافر معايير الجودة في مناهج الدراسات الاجتماعية وبالتحديد لأنها مناهج حديثة تم طرحها في المدارس الفلسطينية في العام الدراسي 2017\2018.

لذا في ضوء ما سبق تحدد الباحثة أسئلة الدراسة فيما يلي:

السؤال الأول:ما مدى توفر معايير الجودة في مناهج الدراسات الاجتماعية الفلسطينية للمرحلة الأساسية العليا من وجهة نظر معلمي ومشرفي الدراسات الاجتماعية في محافظات شمال الضفة الغربية؟

السؤال الثاني: هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05= α) في مدى توفر معايير الجودة في مناهج الدراسات الاجتماعية الفلسطينية للمرحلة الأساسية العليا من وجهة نظر معلمي ومشرفي الدراسات الاجتماعية في محافظات شمال الضفة الغربية تعزى لمتغير الجنس ؟

السؤال الثالث:هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05= α) فيمدى توفر معايير الجودة في مناهج الدراسات الاجتماعية الفلسطينية للمرحلة الأساسية العليا من وجهة نظر معلمي ومشرفي الدراسات الاجتماعية في محافظات شمال الضفة الغربية تعزى لمتغير الوظيفة؟

السؤال الرابع:هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05= α) في مدى توفر معايير الجودة في مناهج الدراسات الاجتماعية الفلسطينية للمرحلة الأساسية العليا من وجهة نظر معلمي ومشرفي الدراسات الاجتماعية في محافظات شمال الضفة الغربية تعزى لمتغير المؤهل العلمي؟

السؤال الخامس:هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05= α) في مدى توفر معايير الجودة في مناهج الدراسات الاجتماعية الفلسطينية للمرحلة الأساسية العليا من وجهة نظر معلمي ومشرفي الدراسات الاجتماعية في محافظات شمال الضفة الغربية تعزى لمتغير سنوات الخبرة؟

أهداف الدراسة: يمكن تلخيص أهداف الدراسة فيما يلي:

-التعرف على مدى توافر معايير الجودة الشاملة الواجب توفرها في كتاب الدراسات الاجتماعية للمرحلة الأساسية العليا من وجهة نظر معلمي الدراسات الاجتماعية في محافظات شمال الضفة الغربية.

-التعرف فيما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (05.0= α) في مدى توفر معايير الجودة في مناهج الدراسات الاجتماعية الفلسطينية للمرحلة الأساسية العليا من وجهة نظر معلمي ومشرفي الدراسات الاجتماعية في محافظات شمال الضفة الغربية تعزى لمتغير الجنس

-التعرف فيما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (05.0= α) فيمدى توفر معايير الجودة في مناهج الدراسات الاجتماعية الفلسطينية للمرحلة الأساسية العليا من وجهة نظر معلمي ومشرفي الدراسات الاجتماعية في محافظات شمال الضفة الغربية تعزى لمتغير الوظيفة؟

-التعرف فيما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (05.0= α) في مدى توفر معايير الجودة في مناهج الدراسات الاجتماعية الفلسطينية للمرحلة الأساسية العليا من وجهة نظر معلمي ومشرفي الدراسات الاجتماعية في محافظات شمال الضفة الغربية تعزى لمتغير المؤهل العلمي؟

-التعرف فيما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (05.0= α) في مدى توفر معايير الجودة في مناهج الدراسات الاجتماعية الفلسطينية للمرحلة الأساسية العليا من وجهة نظر معلمي ومشرفي الدراسات الاجتماعية في محافظات شمال الضفة الغربية تعزى لمتغير سنوات الخبرة

أهمية الدراسة: تكمن أهمية الدراسة فيما يلي:

-لفت نظر القائمين على مركز المناهج ووزارة التربية والتعليم بجوانب القوة في منهاج الدراسات الجديد ليعملوا على تعزيزها، ونقاط الضعف لمعالجتها. وخاصة أن المنهاج الفلسطيني الحالي هو منهاج جديد تم تطبيقه بشكل تجريبي في مدارس الضفة الغربية في العام 2017\2018 وتم اعتماده في العام الدراسي 2018\2019.

-تزويد القائمين على وضع وتخطيط المناهج بقائمة معايير يمكن الاعتماد عليها فيما بعد عند وضع المناهج وتخطيطها.

-فتح المجال أمام الباحثين لإجراء المزيد من البحوث والدراسات في مجال جودة المعايير.

-تزويد الباحثين بمرجع يمكن الاستفادة منه في حال إجراء دراسات في مجال جودة المعايير.

حدود الدراسة:

-من حيث عينة الدراسة: تقتصر الدراسة الحالية على عينة من معلمي ومشرفي مبحث الدراسات الاجتماعية في المرحلة الأساسية العليا.

-من حيث زمن الدراسة: تم إجراءات الدراسة الحالية في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (2018\2019).

-ومن حيث المكان: تم تطبيق الدراسة في محافظات شمال الضفة الغربية.

مصطلحات الدراسة:

المعيار:مستوى محدد من التميز في الأداء أو درجة محددة من الجودة، ينظر إليها كهدف محدد مسبقا للمسألة التعليمية، أو كمقياس لما هو مطلوب تحقيقه لبعض الأغراض(الدريج، 17:2009).

وتعرفه الباحثة إجرائيا بأنه درجة التميز أو الجودة التي تتوافر في كتاب الدراسات الاجتماعية للمرحلة الأساسية العليا.

الجودة: مجموعة الخصائص أو السمات التي تعبر بدقة وشمولية عن جوهر التربية وحالتها، بمافي ذلك كل أبعادها من مدخلات وعمليات ومخرجات قريبة وبعيدة وتغذية راجعة، وكذلك التفاعلات المتواصلة التي تؤدي إلى تحقيق الأهداف المنشودة والمناسبة لمجتمع معين، وعلى قدر سلامة الجوهر تتفاوت مستويات الجودة (دعمس، 56:2009)(الحريري،20:2011).

وتعرفها الباحثة إجرائيا بأنها جميع المعايير الواجب توافرها في كتاب الدراسات الاجتماعية المقرر على طلبة المرحلة الأساسية العليا.

معيار الجودة: مؤشرات رمزية تصاغ في مواصفات وشروط تحدد الصورة المثلى التي نرغب أن تتوافر في الكتاب المدرسيالذي توضع له المعايير، أو التي نسعى إلى تحقيقها.(بشارة، الياس 76:2015)(الحمادنة، 2014:43)(دوهتري، 1999: 55).

وتعرفها الباحثة إجرائيا بأنها عبارات محكية عما ينبغي أن يكون عليه الكتاب المدرسي.

الكتاب المدرسي:هو الوسيلة الأولى التي استخدمها الإنسان للتثقيف والتعليم في العالم، وسيظل أيضاً شاهداً على حضارتنا الإنسانية، فلولا وجود الكتاب ما كان هناك علم أو تراكم معرفي يوصلنا إلى التطور والرقي الحضاري، فهو الأداة المتاحة والممكنة التي تصل إلى التلميذ والمعلم في كل مكان، كما أن الكتاب المدرسي يمثل الجانب الرسمي في البرامج التعليمية للدولة.(منصف، 2007:34)

وتقصد الباحثة بالكتاب في هذه الدراسة كتاب الدراسات الاجتماعية الذي وضعته من قبل لجان متخصصة مكلفة من مركز المناهج بوزارة التربية والتعليم عام 2017\2018وتم إقراره منذ ذلك العام.

كتاب الدراسات الاجتماعية: وهو الكتاب المقرر من وزارة التربية والتعليم، ويضم معارف متنوعة في مجالات التاريخ والجغرافية والتربية الوطنية والتربية المدنية، مقدمة في قالب واحد وهدفها تنمية الجانب المعرفي والمهاري والوجداني لدى المتعلم.

المرحلة الأساسية العليا: وهي المرحلة من الصف الخامس الأساسي إلى الصف التاسع الأساسي وتتراوح أعمار الطلبة فيها ما بين (15-10سنة).

المشرف التربوي المشرف التربوي خبير فني، وظيفته الرئيسة مساعدة المعلمين على النمو المهني، وحل المشكلات التعليمية التي تواجههم، بالإضافة إلى تقديم الخدمات الفنية، لتحسين أساليب التدريس، وتوجيه العملية التربوية الوجهة الصحيحة. مما يتطلب أن يكون المشرف قائداً تربوياً يتمتع بكفاءة عالية وثقافة واسعة وقدر كبير من الخبرة التربوية، والصفات الشخصية التي تؤهله لمهمة القيادة.(المغيدي، 1999:31).

وتعرفه الباحثة إجرائيا بأنه أهم عنصر في تطوير العملية التربوية وهو قائد التغيير والتطوير في المجال التربوي ويقع على عاتقه تحديد احتياج المعلم لتطويره والمساهمة في نموه المهني والرقي بأداء المعلمين والمدراء.

محافظات شمال الضفة الغربية تعرفها الباحثة إجرائيا بأنها المحافظات الواقعة من ناحية جغرافية إلى الشمال من الضفة الغربية وتشمل كلا من نابلس وسلفيت وطولكرم وقلقيلية وجنين وطوباس.

أما الدراسات الإجتماعية: فهي تلك العلوم التي تختص بدراسة أصل وتاريخ الإنسان، والتنظيمات والتطورات التي تطرأ على المجتمع البشري، وتهتم بصفة خاصة بدراسة علاقة الإنسان بالبيئة التي يعيش فيها ومع الآخرين(نبهان، 2004).

وتعرفها الباحثة إجرائيا على أنها مجموعة المواد التي تقدم للطلبة في كتاب واحد من الصف الخامس الى الصف العاشر وتضم كلا من التاريخ والجغرافيا والتربية المدنية والوطنية.

منهجية الدراسة:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي الميداني،ويعرف بأنه طريقة في البحث تتناول تفسير الوضع القائم للظاهرة أو المشكلة من خلال تحديد ظروفها وأبعادها، وتوصيف العلاقات بينها بهدف الانتهاء إلى وصف عملي دقيق متكامل للظاهرة أو المشكلة يقوم على الحقائق المرتبطة بها.(اللحلح، أبو بكر، 2002).

مجتمع وعينة الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومشرفي الدراسات الاجتماعية في كل من مديريات التربية والتعليم(في (نابلس وطولكرم وسلفيت)، حيث وقد عينة عشوائية طبقية بحجم(215) فرد وفقا لبرنامج(Sample size calcular)، حيث تم توزيع استبانة عليهم استرد منها(205) استبانة صالحة للتحليل وفيما يلي وصف لخصائص عينة الدراسة حسب متغيراتها:

جدول (1): توزيع عينة الدراسة حسب متغيراتها

المتغير	فئات المتغير	العدد	النسبة المئويه
الجنس	ذكر	100	48.8
	أنثى	105	51.2
	المجموع	205	100.0
الوظيفة	مشرف	7	3.4

	معلم	198	96.6
	المجموع	205	100.0
المؤهل العلمي	بكالوريوس فأقل	147	71.7
	ماجستير	51	24.9
	دكتوراه	7	3.4
	المجموع	205	100.0
سنوات الخبرة	أقل من5 سنوات	49	23.9
	من5 إلى 10 سنوات	59	28.8
	اكثر من 10 سنوات	97	47.3
	المجموع	205	100.0

أداة الدراسة:

قامت الباحثة بتطوير أداة الدراسة (الاستبانة) وذلك بعد مراجعة أدبيات الدراسة والدراسات السابقة ذات العلاقة بالموضوع، وبالإعتماد على دراسة العوضي (2010) والغول (2010)، وقد تضمنت الاستبانة قسمين:القسم الأول البيانات التعريفية، أما القسم الثاني فيتضمن بيانات متغيرات الدراسة حيث بلغت عدد فقرات الأداة (82) فقرة موزعة على خمسة محاوروهي: جودة الأهداف التعليمية، وجودة طرق التدريس، وجودة الوسائل والتقنيات التعليمية، وجودة الأنشطة التعليمية، وجودة أساليب التقويم، وقد صممت على أساس مقياس ليكرت (Likert Scale)خماسي الأبعاد، وقد بنيت الفقرات بالاتجاه الإيجابي، وأعطيت الأوزان للفقرات كما يأتي: موافق بشدة: خمس درجات، وموافق: أربع درجات، ومحايد: ثلاث درجات، وغير موافق: درجتان، وغير موافق إطلاقا: درجة واحدة.

صدق الأداة:

لقد تم التحقق من صدق الأداة عن طريق عرضها على مجموعة من المحكمين من أهل الاختصاص والخبرة في مجال العلوم التربوية، وطلب منهم إبداء الرأي حول فقرات الاستبانة، وذلك بالحذف والتعديل، واقتراح فقرات جديدة، ومناسبة الأداة لموضوع الدراسة، وبناءً على ملاحظات المحكمين تم تعديل أداة الدراسة فأصبحت

بصورتها النهائية مكونه(111) فقرة، وبناءً على ذلك فإن الأداة تتمتع بصدق المحتوى.

ثبات الأداة:

تمكنت الباحثة من استخراج معامل الثبات باستخدام معادلة ألفا كرونباخ فقد بلغ معامل الثبات (0.91) وهذه القيم التي تم التوصل إليها لمعاملات الثبات مناسبة وتفي بغرض الدراسة.

إجراءات الدراسة: لقد تم إجراء هذه الدراسة وفق الخطوات الآتية:

-إعداد أداة الدراسة بصورتها النهائية.

-تحديد أفراد مجتمع الدراسة.

-اختيار عينة الدراسة.

-توزيع الاستبانات على عينة الدراسة.

-تفريغ البيانات وإدخالها إلى الحاسوب ومعالجتها إحصائيا باستخدام البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعية SPSS.

المعالجة الإحصائية:

بعد جمع البيانات وترميزها ومعالجتها بالطرق الإحصائية المناسبة، وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعية SPSS، فقد استخدمت الباحثة التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ومعادلة كرونباخ الفا، واختبار (ت) لعينتين مستقلتين، وتحليل التباين الأحادي.

عرض النتائج ومناقشتها

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على مدى توفر معايير الجودة في مناهج الدراسات الاجتماعية الفلسطينية للمرحلة الأساسية العليا من وجهة نظر معلمي ومشرفي الدراسات الاجتماعية في محافظات شمال الضفة الغربية و من أجل تحقيق ذلك استخدمت الباحثة استبانة مؤلفة من(111) فقرة تم توزيعها على عينة مؤلفة من

(205) من المعلمين والمشرفين المتخصصين بالعلوم الاجتماعية، ولتفسير نتائج الدراسة استخدمت الباحثة المتوسطات الحسابية التالية:

-أقل من 2.5 درجة تطبيق قليلة.

- 2.5-3.5 درجة تطبيق متوسطة.

- أكبر من 3.5 درجة تطبيق كبيرة.

نتائج أسئلة الدراسة

أولا: النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الرئيسي

ما مدى توفر معايير الجودة في مناهج الدراسات الاجتماعية الفلسطينية للمرحلة الأساسية العليا من وجهة نظر معلمي ومشرفي الدراسات الاجتماعية في محافظات شمال الضفة الغربية؟

ومن أجل الإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لكل محور من محاور الأداة، والجداول التالية تبين ذلك:

جدول رقم(2) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مدى توفر معايير الجودة في مناهج الدراسات الاجتماعية الفلسطينية للمرحلة الأساسية العليا من وجهة نظر معلمي ومشرفي الدراسات الاجتماعية في محافظات شمال الضفة الغربية.

رقم الفقرات	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
.1	معايير جودة الأهداف التعليمية	4.0505	0.50955	كبيرة
.2	معايير جودة طرائق التدريس	4.0341	0.51163	كبيرة
.3	معايير جودة الوسائل والتقنيات التعليمية	4.0469	0.49276	كبيرة
.4	معايير جودة الأنشطة التعليمية	4.0547	0.52486	كبيرة
.5	معايير جودة أساليب التقويم	3.7160	0.48690	كبيرة
	الدرجة الكلية	3.9788	0.48795	كبيرة

يتضح من خلال البيانات في الجدول السابق مدى توفر معايير الجودة في مناهج الدراسات الاجتماعية الفلسطينية للمرحلة الأساسية العليا من وجهة نظر معلمي ومشرفي الدراسات الاجتماعية في محافظات شمال الضفة الغربية كانت جميع محاورها كبيرة، فتراوحت المتوسطات الحسابية عليها ما بين (4.05) إلى (3.71)، وفيما يتعلق بالدرجة الكليةمدى توفر معايير الجودة في مناهج الدراسات الاجتماعية الفلسطينية للمرحلة الأساسية العليا من وجهة نظر معلمي ومشرفي الدراسات الاجتماعية في محافظات شمال الضفة الغربية، فقد كانت كبيرة، وذلك بدلالة المتوسط الحسابي الذي بلغ (3.97)، وتشير هذه النتيجة إلى أن مدى توفر معايير الجودة في مناهج الدراسات الاجتماعية الفلسطينية للمرحلة الأساسية العليا من وجهة نظر معلمي ومشرفي الدراسات الاجتماعية في محافظات شمال الضفة الغربية كبيرة، تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أنّ هناك جهودابذلت في إعداد وتأليف الكتب الدراسية للمرحلة الأساسية العليا، وقد تم تطبيقه بشكل تجريبي في المدارس الفلسطينية في العام الدراسي 2017\2018لإعطاء المجال للمعلمين والمشرفين لتقييمه والتأكد من مدى توافر معايير الجودة اللازم توفرها،وتزويد مركز المناهج الفلسطينية بالملاحظات المهمة،وقد تم العمل عليها من قبل فريق إعداد الكتاب.وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة حبيب (2015)، ودراسة درغام وقريد (2016)وتختلف مع نتيجة دراسة (Ravets ,2000) ودراسة الشهري (2017).

السؤال الثاني:هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05= α) في مدى توفر معايير الجودة في مناهج الدراسات الاجتماعية الفلسطينية للمرحلة الأساسية العليا من وجهة نظر معلمي ومشرفي الدراسات الاجتماعية في محافظات شمال الضفة الغربية تعزى لمتغير الجنس

ومن أجل فحص صحة الفرضية المتعلقة بمتغير الجنس فقد استخدمت الباحثةاختبار(ت) لعينتين مستقلتين.

الجدول رقم(3) اختبار (ت) لعينتين مستقلتين للتعرف على مدى توفر معايير الجودة في مناهج الدراسات الاجتماعية الفلسطينية للمرحلة الأساسية العليا من وجهة نظر معلمي ومشرفي الدراسات الاجتماعية في محافظات شمال الضفة الغربية

المحور	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة(ت)	مستوى الدلالة
المجال الأول	ذكر	100	4.0626	.57343	0.332	0.74
	أنثى	105	4.0389	.44273		
المجال الثاني	ذكر	100	4.0331	.56308	0.074	0.94
	أنثى	105	4.0279	.43402		
المجال الثالث	ذكر	100	4.0323	.55826	0.050-	0.96
	أنثى	105	4.0359	.46560		
المجال الرابع	ذكر	100	4.0372	.53817	0.273-	0.78
	أنثى	105	4.0561	.44767		
المجال الخامس	ذكر	100	4.0593	.58771	0.122	0.90
	أنثى	105	4.0503	.45992		
المجال السادس	ذكر	100	3.7357	.53534	0.564	0.57
	أنثى	105	3.6973	.43758		
الدرجة الكلية	ذكر	100	3.9934	.54389	0.131	0.89
	أنثى	105	3.9844	.43059		

* (دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (α =0.05)

يلاحظ من خلال البيانات الواردة في الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) في مدى توفر معايير الجودة في مناهج الدراسات الاجتماعية الفلسطينية للمرحلة الأساسية العليا من وجهة نظر معلمي ومشرفي الدراسات الاجتماعية في محافظات شمال الضفة الغربية تعزى لمتغير

الجنس، فقد بلغت قيمة مستوى الدلالة (0.89) وهذه القيمة أكبر من (0.05) وتعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) في مدى توفر معايير الجودة في مناهج الدراسات الاجتماعية الفلسطينية للمرحلة الأساسية العليا من وجهة نظر معلمي ومشرفي الدراسات الاجتماعية في محافظات شمال الضفة الغربية تعزى لمتغير الجنس، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن مركز المناهج الفلسطينية قام بإشراك المعلمين من كلا الجنسين في إعداد مادة المنهاج وتأليفه وتم إشراكهم أيضا في الورشات التطويرية للمنهاج، واتفقت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة الغول (2010).

السؤال الثالث:هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) في مدى توفر معايير الجودة في مناهج الدراسات الاجتماعية الفلسطينية للمرحلة الأساسية العليا من وجهة نظر معلمي ومشرفي الدراسات الاجتماعية في محافظات شمال الضفة الغربية تعزى لمتغير الوظيفة؟

ومن أجل فحص صحة الفرضية المتعلقة بمتغير الوظيفة فقد استخدمت الباحثة اختبار(ت) لعينتين مستقلتين.

الجدول رقم(4) اختبار (ت) لعينتين مستقلتين للتعرف على مدى توفر معايير الجودة في مناهج الدراسات الاجتماعية الفلسطينية للمرحلة الأساسية العليا من وجهة نظر معلمي ومشرفي الدراسات الاجتماعية في محافظات شمال الضفة الغربية حسب متغير الوظيفة

المحور	الوظيفة	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة(ت)	مستوى الدلالة
المجال الأول	مشرف	7	4.0497	0.46924	0.004-	0.99
	معلم	198	4.0505	0.51202		
المجال الثاني	مشرف	7	3.8768	0.48801	0.827-	0.40
	معلم	198	4.0359	0.50067		
المجال الثالث	مشرف	7	4.0110	0.40808	0.122-	0.90
	معلم	198	4.0350	0.51573		

المجال الرابع	مشرف	7	3.9365	0.42845	-0.602	0.45
	معلم	198	4.0508	0.49538		
المجال الخامس	مشرف	7	3.8571	0.60469	-1.013	0.31
	معلم	198	4.0617	0.52220		
المجال السادس	مشرف	7	3.7347	0.44169	0.103	0.91
	معلم	198	3.7154	0.48942		
الدرجة الكلية	مشرف	7	3.9110	0.43634	-0.428	0.66
	معلم	198	3.9915	0.49044		

* (دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (α =0.05)

يلاحظ من خلال البيانات الواردة في الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) في مدى توفر معايير الجودة في مناهج الدراسات الاجتماعية الفلسطينية للمرحلة الأساسية العليا من وجهة نظر معلمي ومشرفي الدراسات الاجتماعية في محافظات شمال الضفة الغربية تعزى لمتغير الوظيفة، فقد بلغت قيمة مستوى الدلالة (0.66) وهذه القيمة أكبر من (0.05) وتعني هذه النتيجة إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) في مدى توفر معايير الجودة في مناهج الدراسات الاجتماعية الفلسطينية للمرحلة الأساسية العليا من وجهة نظر معلمي ومشرفي الدراسات الاجتماعية في محافظات شمال الضفة الغربية حسب متغير الوظيفة، وتعزو الباحثة هذه النتيجة الى أن المنهاج

الفلسطيني الجديد تم وضعه أيضا من قبل فريق متخصص اشتمل على كلمن المعلمين والمشرفين، حيث عمل على إعداد وتأليف كل كتاب ما لا يقل عن أربعة معلمين ومشرفين. وقدحرص مركز المنهاج الفلسطينية على الاستعانة بالمعلمين والمشرفين لما يتمتعون به من خبرة في الميدان، ولما يمتلكونه من معرفة حول خصائص الطلبة وقدراتهم واهتماماتهم وحاجاتهم وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة أديغار (2001) وتختلف مع نتيجة دراسة الغول (2010).

السؤال الرابع:هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05= α) في مدى توفر معايير الجودة في مناهج الدراسات الاجتماعية الفلسطينية للمرحلة الأساسية العليا من وجهة نظر معلمي ومشرفي الدراسات الاجتماعية في محافظات شمال الضفة الغربية تعزى لمتغير المؤهل العلمي؟

ومن أجل فحص صحة الفرضية المتعلقة بمتغير المؤهل العلمي فقد استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي.

الجدول رقم(5) تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في مدى توفر معايير الجودة في مناهج الدراسات الاجتماعية الفلسطينية للمرحلة الأساسية العليا من وجهة نظر معلمي ومشرفي الدراسات الاجتماعية في محافظات شمال الضفة الغربية حسب متغير المؤهل العلمي

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة(ف)	مستوى الدلالة
المجال الأول	بين المجموعات	1.797	2	0.898	3.546	0.031
	داخل المجموعات	51.171	202	0.253		
	المجموع	52.967	204			
المجال الثاني	بين المجموعات	1.420	2	0.710	2.893	0.058
	داخل المجموعات	49.562	202	0.245		
	المجموع	50.981	204			
المجال الثالث	بين المجموعات	1.331	2	0.666	2.583	0.078
	داخل المجموعات	52.069	202	0.258		
	المجموع	53.400	204			
المجال الرابع	بين المجموعات	1.060	2	0.530	2.208	0.113
	داخل المجموعات	48.474	202	0.240		
	المجموع	49.534	204			
المجال الخامس	بين المجموعات	1.995	2	0.998	3.718	0.026

	داخل المجموعات	54.203	202	0.268		
	المجموع	56.198	204			
المجال: السادس	بين المجموعات	1.034	2	0.517	2.206	0.113
	داخل المجموعات	47.328	202	0.234		
	المجموع	48.362	204			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	1.406	2	0.703	3.011	0.051
	داخل المجموعات	47.166	202	0.233		
	المجموع	48.572	204			

* (دال إحصائيا عند مستوى الدلالة **α** = 0,05)

يلاحظ من خلال البيانات الواردة في الجدول السابق أنه كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0,05) في مدى توفر معايير جودة الأهداف التعليمية و معايير جودة أساليب التقويم في مناهج الدراسات الاجتماعية الفلسطينية للمرحلة الأساسية العليا من وجهة نظر معلمي ومشرفي الدراسات الاجتماعية في محافظات شمال الضفة الغربية تعزى لمتغير المؤهل العلمي، حيث كانت قيم مستوى الدلالة عليها اقل من (0.05)، أما بالنسبة للدرجة الكلية فقد تبين أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0,05) في مدى توفر معايير الجودة في مناهج الدراسات الاجتماعية الفلسطينية للمرحلة الأساسية العليا من وجهة نظر معلمي ومشرفي الدراسات الاجتماعية في محافظات شمال الضفة الغربية تعزى لمتغير المؤهل العلمي، فقد بلغت قيمة مستوى الدلالة (0.051) وهذه القيمة اكبر من (0,05) وتعني هذه النتيجة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0,05) في مدى توفر معايير الجودة في مناهج الدراسات الاجتماعية الفلسطينية للمرحلة الأساسية العليا من وجهة نظر معلمي ومشرفي الدراسات الاجتماعية في محافظات شمال الضفة الغربية تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن الغالبية العظمى من المدرسين والمشرفين الموجودين في ميدان التربية والتعليم يحملون شهادة البكالوريوس والماجستير فالتقارب في المستوى العلمي بين المعلمين والمشرفين جعل آراءهم

ووجهات نظرهم في مدى توافر معايير الجودة متوافقة، وكان لها دور كبير أيضا في توافر معايير الجودة بدرجة عالية، وبسبب إلمامهم الكبير بمفهوم معايير الجودة التي يجب أن تتوافر في مناهج الدراسات الاجتماعية وبالتحديد بعد أن فرضت وزارة التربية والتعليم الفلسطينية على المعلمين والمشرفين التربويين دراسة سنتين متتاليين دبلوم تأهيل تربوي ليكون لديهم الإلمام والمعرفة الكافية بمفاهيم معايير الجودة والشكل الذي يجب أن تكون عليه في المنهاج الدراسي،وآلية تطبيقها مع الطلبة.وهنا تتفق نتيجة هذه الدراسة إلى حد ما مع نتيجة دراسة البلوي والعزي، (2017)التي بينت نتائجها عدم وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة الإحصائية (a=0.05) بين متوسطات تقديرات أفراد العينة على جميع المجالات لدرجة توافر معايير الجودة العالمية في كتاب التربية الاجتماعية والوطنية المطور ككل من وجهة نظرهم تعزى لمتغير المؤهل العلمي

السؤال الخامس :هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) في مدى توفر معايير الجودة في مناهج الدراسات الاجتماعية الفلسطينية للمرحلة الأساسية العليا من وجهة نظر معلمي ومشرفي الدراسات الاجتماعية في محافظات شمال الضفة الغربية تعزى لمتغير سنوات الخبرة ؟

ومن أجل فحص صحة الفرضية المتعلقة بمتغير سنوات الخبرة فقد استخدمت الباحثة اختبار تحليل التباين الأحادي.

الجدول رقم(6) تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في مدى توفر معايير الجودة في مناهج الدراسات الاجتماعية الفلسطينية للمرحلة الأساسية العليا من وجهة نظر معلمي ومشرفي الدراسات الاجتماعية في محافظات شمال الضفة الغربية حسب متغير سنوات الخبرة

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة(ف)	مستوى الدلالة
المجال الأول	بين المجموعات	.048	2	0.024	0.092	0.912
	داخل المجموعات	52.919	202	0.262		
	المجموع	52.967	204			
المجال الثاني	بين المجموعات	.289	2	0.145	0.576	0.563

	داخل المجموعات	50.692	202	0.251		
	المجموع	50.981	204			
المجال الثالث	بين المجموعات	.024	2	0.012	0.045	0.956
	داخل المجموعات	53.376	202	0.264		
	المجموع	53.400	204			
المجال: الرابع	بين المجموعات	.016	2	0.008	0.032	0.969
	داخل المجموعات	49.518	202	0.245		
	المجموع	49.534	204			
المجال: الخامس	بين المجموعات	.580	2	0.290	1.053	0.351
	داخل المجموعات	55.618	202	0.275		
	المجموع	56.198	204			
المجال السادس	بين المجموعات	.027	2	0.014	0.057	0.945
	داخل المجموعات	48.334	202	0.239		
	المجموع	48.362	204			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	.070	2	0.035	0.147	0.864
	داخل المجموعات	48.501	202	0.240		
	المجموع	48.572	204			

* (دال إحصائيا عند مستوى الدلالة **α** = 0,05)

يلاحظ من خلال البيانات الواردة في الجدول السابق أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) في مدى توفر معايير الجودة في مناهج الدراسات الاجتماعية الفلسطينية للمرحلة الأساسية العليا من وجهة نظر معلمي ومشرفي الدراسات الاجتماعية في محافظات شمال الضفة الغربية تعزى لمتغير سنوات الخبرة، فقد بلغت قيمة مستوى الدلالة (0.86) وهذه القيمة اكبر من (0,05) وتعني هذه النتيجة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (

(α =0.05) في مدى توفر معايير الجودة في مناهج الدراسات الاجتماعية الفلسطينية للمرحلة الأساسية العليا من وجهة نظر معلمي ومشرفي الدراسات الاجتماعية في محافظات شمال الضفة الغربية تعزى لمتغير سنوات الخبرة،وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن السلطة الوطنية الفلسطينية خاضت تجربتين في إعداد المناهج، التجربة الأولى كانت في أواخر التسعينات عند مجيء السلطة الوطنية الفلسطينية والثانية كانت في العام 2017،والفرق بين التجربة الأولى والثانية عشرون عاما وعند مقارنة المنهاج الفلسطيني القديم بالجديد رأى المعلمون ومن خلال خبراتهم وإلمامهم بمعايير الجودة أن مدى توافر معايير الجودة في منهاج الدراسات الاجتماعية كبيرة.

توصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها:

1- توفر معايير الجودة في مناهج الدراسات الإجتماعية الفلسطينية للمرحلة الأساسية العليا من وجهة نظر معلمي ومشرفي الدراسات الإجتماعية بشكل كبير بدلالة المتوسط الحسابي الذي بلغ (3.97).

2-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) في مدى توفر معايير الجودة في مناهج الدراسات الاجتماعية الفلسطينية للمرحلة الأساسية العليا من وجهة نظر معلمي ومشرفي الدراسات الاجتماعية في محافظات شمال الضفة الغربية تعزى لمتغير الجنس، لمتغير الوظيفة، لمتغير المؤهل العلمي، ولمتغير سنوات الخبرة.

التوصيات:

في ضوء نتائج التحليل التي توصلت إليها الدراسة يمكننا استخلاص التوصيات التالية:

أولا: توصيات تتعلق بالأهداف التعليمية:

-ضرورة التنويع في مستويات الأهداف المرفقة في بداية الدروس التعليمية بحيث تشمل مستويات أكثر من مستويات هرم بلوم.

-صياغة الأهداف بطريقة سليمة حيث لاحظت الباحثة ومن خلال اطلاعها على المنهاج وتحكيمها له أن الأهداف لم تصاغ بطريقة سليمة.
-ضرورة عرض الأهداف في بداية الدروس التعليمية حسب تسلسل المستويات في هرم بلوم وبالتدرج من مستوى المعرفة إلى الفهم والتذكر إلى التطبيق إلى التحليل إلى التركيب ومن ثم التقييم.
-يجب وضع أهداف تعليمية خاصة بالوحدة الدراسية، وأهداف إجرائية خاصة تسبق كل درس من الدروس، وتشمل جميع مستويات هرم بلوم.

ثانيا: توصيات تتعلق بطرق التدريس:

-ضرورة استخدام طرق التدريس التي تنمي مهارات التفكير العليا عند المتعلم.
- ضرورة استخدام طرق التدريس التي تجعل من المتعلم محورا للعملية التعليمية وليس متلق سلبي مثل الدراما والاكتشاف وحل المشكلات.
-ضرورة استخدام طرق التدريس التي تنمي حب الاستطلاع والابتكار والاكتشاف.

ثالثا توصيات تتعلق بالتقنيات والوسائل التعليمية:

-ضرورة التنويع بالتقنيات والوسائل التعليمية واستخدام الحديث منها.
-ضرورة إشراك الطلبة في إعداد الوسائل التعليمية.
- ضرورة استخدام الوسائل التعليمية التي تحقق أهداف الدرس.

رابعا: توصيات تتعلق بالأنشطة التعليمية:

-ضرورة الاهتمام بتطبيق الأنشطة التعليمية المرفقة بالدروس التعليمية وعدم إغفالها.
-أن ترتبط الأنشطة التعليمية بواقع الطلاب وخبراتهم الحياتية.

خامسا: توصيات تتعلق بأساليب التقويم:

-استخدام أساليب التقويم التي تقيس جميع جوانب التعلم لدى المتعلم.
- التنويع في أساليب التقويم.
-استخدم أساليب تقويم تراعي الفروق الفردية بين الطلبة.
-استخدام أساليب تقويم متنوعة وحديثة، وعدم الاقتصار على الأساليب التقليدية في التقويم.

قائمة المراجع:

1.إبرهيم العوضي (2010)، دراسة تحليلية تقويمية لكتاب التاريخ للصف العاشر في دولة الإمارات العربية المتحدة في ضوء المعايير المعاصرة.

2.ايلين ويلز (2005)، تقويم مناهج وطرق تدريس الجغرافية في اسكتلندا من خلال وجهة نظر المعلمين، ملخص رسالة ماجستير غير منشورة، عمان.

3.بسام الشطي (2001)، تقييم وتطوير كتاب التربية الإسلامية للصف الثاني الثانوي العام في دولة الكويت، المجلة التربوية، جامعة الكويت.

4.توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحيلة(2000)، المناهج التربوية الحديثة مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها " ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان – الأردن.

5.جيرائيل، بشارة،أسما، الياس(2014)، المناهج التربوية، منشورات جامعة دمشق.

6.جيفيري دوهيتري (1999)، تطوير جودةنظم الجودة في التربية، ترجمة عدنان الاحمد وآخرون،المنظمة العربية للترجمة والثقافة والعلوم، المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر: دمشق.

7.ذكريات أحمد مرتجى (2009)، دور المشرف التربوي في تنمية المهارات القيادية لدى معلمي المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة، رسالة ماجستير في أصول التربية بكلية التربية بالجامعة الإسلامية –غزة.

8.راتب صايل حمادنة (2014)، أثر تطبيق معايير ضمان الجودة وأساليب التقويم الحديثة في تطور التفكير الإبداعي، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، المجلد (39 العدد 12)..

9.سهيلة الفتلاوي، أحمد هلالي (2008)، الجودة في التعليم، المفاهيم، المعايير، المواصفات المسؤوليات، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

10.سوسن شاكر مجيد (2012)، الجودة في المؤسسات والبرامج الجامعية، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.

11.شادي عبد الله أبو عزيز(2009)، معايير الجودة في تصميم الوسائل التعليمية والتكنولوجيا في التعليم بمراكز الإنتاج بغزة، رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية الجامعة الإسلامية، غزة.

12.شريف علي حماد (2011)، جودة محتوى كتب التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية العليا بفلسطين في ضوء معايير جودة المحتوى وتنظيمه. بحث مقدم إلى " المؤتمر الوطني للتقويم التربوي في مدينة رام الله

13.شكري نزال (2003)، مناهج الدراسات الاجتماعية وأصول تدريسها، الطبعة الأولى، دار الكتاب الجامعي، العين الإمارات العربية.

14.صابرين الغول (2010)، مستوى جودة كتاب التاريخ المقرر على الصف التاسع الأساسي من وجهة نظر مشرفي ومعلمي التاريخ في محافظات غزة، رسالة ماجستير غير منشورةكلية التربية، الجامعة الإسلامة غزة.

15.صبرينة بشيري،ليلى دامخي(2015)، مستوى جودة كتاب اللغة العربية المقرر على تلاميذ المرحلة الرابعة ابتدائي من وجهة نظر مشرفي ومعلمي المرحلة – دراسةميدانية بابتدائيات مدينة بسكرة – مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في تخصص علم النفس المدرسي وصعوبات التعلم.

16عبد الرحمن البلوي، خالد العزي(2017)، درجة توافر معايير الجودة العالمية في كتاب التربية الاجتماعية والوطنية المطور للصف الرابع الابتدائي في المملكة العربية السعودية من جهة نظر معلمي التربية الاجتماعية والوطنية والمشرفيين التربويين. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات –العدد الثاني والأربعون (1).

17.عدنان أحمد أبو دية (2001)، أساليب معاصرة في تدريس الاجتماعيات، دار أسامة للنشر والتوزيع عمان، الأردن.

18.علاحبيب (2015)، تقويم تجربة تطوير منهاج الدراسات الاجتماعية للصف الرابع من الحلقة الأولى من التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين في الجمهورية العربية السورية، رسالة أعدت لنيل درجة الماجستير في المناهج وطرائق التدريس

19.قريد ضرغام (2016)، مدى توافر معايير الجودة في مناهج الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية من وجهة نظر المعلمين.مجلة جامعة البعث، المجلد 28، العدد 28.

20.محمد الدريج (2004)، مدخل المعايير في التعليم: من مستجدات تطوير المناهج وتجويد المدرسة

21.محمد المسيليم(1993)، معوقات تحقيق أهداف المناهج الدراسية، الكويت، وزارة المؤتمر الثانيللمناهج الدراسية.

22.مصطفى نمردعمس (2009)، إدارة الجودة الشاملة في التربية والتعليم، ط1، عمان الأردن، دار غيداء للنشر والتوزيع.

23.منار بن محمد الشهري(2017)، تقويم كتاب التاريخ في المرحلة الثانوية بنظام المقررات في ضوء معايير جودة الكتب بالمشروع الشامل لتطوير المناهج.مجلة كلية التربية جامعة الأزهر، العدد (174) الجزء الأول.

24.هبة سليم (2013)، طرائق معاصرة في تدريس الدراسات الاجتماعية، دار آمنة للنشر والتوزيع، عمان الأردن.

25.هدى شوكة وعلي شياع (2012)، تطوير مناهج الحاسوب للكليات والمعاهد التقنية في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر الهيئة التدريسية، مجلة كلية التربية الأساسية، بغداد، العدد السادس والسبعون.

26.يحيى نبهان (2004)، طرائق تدريس الاجتماعيات وتطبيقاتها العملية، دار يافا للنشر والتوزيع، عمان الأردن.

27.Ajibye,j(2009), Beyound cognitive Evaluation in primary socialstudiesin Bostswana: Issues and challenges.European journal of social sciences.7(4),48-

28.Edigar.M(2001), Assessing the Social Studies Curriculum "Opinion Paper.Maryland,USA.http:\\www.ericed.gov\\data\ericdocs2sql \content storage.

29.Ravets ,DIANE(2000), Quality assurance in the application of geography in the curricula of secondary educationin England " England ,journal of Geography,V104,n1.

The Availability Extent of Quality Standards in the Curricula of Palestinian Social Studies of the Upper Elementary Stage from the Point of View of Teachers and Supervisors of Social Studies in the Northern Governorates of the West Bank

Abstract: The Availability Extent of Quality Standards in the Curricula of Palestinian Social Studies of the Upper Elementary Stage from the Point of View of Teachers and Supervisors of Social Studies in the Northern Governorates of the West Bank

This study aims to identify the availability of quality standards in the Palestinian social studies curricula of the upper elementary stage from the point of view of teachers and supervisors of social studies in the northern governorates of the West Bank. In order to achieve the objective of the study, the researcher adopted the field descriptive method. A random sample of 205 teachersand supervisors of social studies was selected to respond to a questionnaire distributed to them. The collected data was analyzed by Statistical Package for Social Studies SPSSto find out arithmetic means and standard deviations. Besides, Cronbach's Alpha, One Way Anova and T-test of two independent samples were used.

The researcher found that the quality standards in the curricula of Palestinian social studies of the upper elementary stage are remarkably available from the view of teachers and supervisors of social studies in

the northern governorates of the West Bank. The study also revealed that there is no statistically significant differences (α=0.05) in the the extent of the availability of quality standards in the Palestinian social studies curricula of the upper elementary stage from the point of view of teachers and supervisors of social studies in the northern governorates of the West Bank that could be attributed to the variables of sex, career, qualification, years of experience.

Based on the results of the study, the researcher recommends who are responsible for Palestinian curriculum to enrich the educational content in the book of social studies to deepen the student's understanding of the educational content. In addition, it is recommended to employ technology, drama and other modern strategies in achieving the objectives of the content of the of social studies book. Finally, the researcher recommends applying the curriculum on a pilot basis to schools for one or two years before applying it to students.

Key words: of Quality Standard, Social Studies, Curricula of Palestinian Social Studies, Upper Elementary Stage, Teachers of Social Studies, Supervisors of Social Studies, Northern Governorates of the West Bank

فاعلية برنامج إرشادي لزيادة الكفاءة الاجتماعية للحد من قلق الامتحان

"دراسة تطبيقية على طلبة المرحلة الثانوية بمحافظات غزة"

أ. سامي سلامة سعيد – جامعة القرآن الكريم وتأصيل العلوم–جمهورية السودان

د. محمد صالح عبد الرؤوف– جامعة القرآن الكريم وتأصيل العلوم–جمهورية السودان

ملخص: هدفت الدراسة التحقق من فاعلية برنامج إرشادي انتقائي تكاملي لزيادة الكفاءة الاجتماعية، والتحقق من أثر هذا البرنامج في خفض قلق الامتحان لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظات غزة واتبع الباحثان المنهج شبه التجريبي.
تكونت عينة الدراسة من مجموعة تجريبية قوامها (30) طالباً، ومجموعة ضابطة قوامها (30) طالباً، من طلاب الصف الحادي عشر بمدرسة شهداء المغازي الثانوية بالمحافظة الوسطى، والبالغ عددهم (815) طالباً وتم استخدام مقياس الكفاءة الاجتماعية، ومقياس قلق الامتحان (لسارسون)، وبعد تنفيذ البرنامج أظهرت النتائج فاعلية البرنامج الإرشادي المستخدم في زيادة الكفاءة الاجتماعية، ووجود أثر إيجابي لذلك في خفض قلق الامتحان لدى أفراد المجموعة التجريبية.
الكلمات المفتاحية: البرنامج الإرشادي، الكفاءة الاجتماعية، قلق الامتحان، المرحلة الثانوية، محافظات غزة.

مقدمـة:

إن العمل على تلبية حاجات طلاب المرحلة الثانوية في العديد من مجالات الحياة يعتبر عاملاً أساسياً، لا سيما في هذه المرحلة العمرية الحرجة، والتي تشكل باكورة مرحلة المراهقة لديهم، فالنمو الجسدي والعاطفي والانفعالي وصورة الذات تكون عند بداية منعطف الطريق لديهم، ويكونوا في هذه المرحلة العمرية بالذات في أشد الحاجة للاهتمام والرعاية النفسية القائمة على تنمية المفاهيم النفسية الإيجابية لديهم، فالعالم اليوم يختلف عما كان في الأمس في ظل الوتيرة المتسارعة للثورة التكنولوجية التي جعلت من العالم قرية صغيرة، وأتاحت الفرصة لدرجة أكبر من التفاعل مع مختلف الحضارات والثقافات والقيم والعادات والتقاليد الاجتماعية الأخرى، وتبلورت فكرة زيادة الاهتمام بالعقل البشري الذي أضحى مركز الكون بما يمتلكه من إبداعات في مجال العلم والتكنولوجيا، ساهمت وبشكل كبير في تغيير وجه الحضارة البشرية بصورة كبيرة، من هنا برزت الحاجة الملحة والأولوية القصوى للاهتمام بالفرد من حيث الميول والاتجاهات والبناء النفسي بالتوازي مع بنيته المعرفية.

لذا تزايد اهتمام الباحثين والعلماء في السنوات الأخيرة بمفاهيم علم النفس الإيجابيوقد حظيت الكفاءة الاجتماعية بمكانة عالية واهتمام كبير من قبل العلماء والباحثين؛ لأهميتها البالغة في حياة الإنسان لاتساع ميادينها وخاصة في الحقل التربوي.

والكفاءة الاجتماعية تمثل مفهوماً أساسياً للنمو الاجتماعي في مرحلتي الطفولة، وبدايات المراهقة التي تتميز بتوسع بيئة الطفل والمراهق، وعلاقاته الاجتماعية مع من يحيط به، والسلوك الاجتماعي عند الطفل في هذه المرحلة مرتبط بتنشئته اجتماعياً، فتتشكل شخصيته ويكتسب مهاراته الوجدانية، والاجتماعية، والمعرفة الضرورية لمستقبله. (أبو غالي، 2014 : 275)

وتتضمن الكفاءة الاجتماعية مهارة توكيد الذات، وتتعلق بمهارة التعبير عن المشاعر والآراء، والدفاع عن الحقوق أو مواجهة ضغوط الأخرى، ومهارات وجدانية تسهم في تيسير إقامة علاقات وثيقة ودية مع الآخرين، وإدارة التفاعل

معهم، مهارات اتصالية وتنقسم بدورها إلى مهارات الإرسال، ومهارات الاستقبال، ومهارات الضبط والمرونة الاجتماعية والانفعالية. (أبو غالي، 2014 : 276)

وأظهرت دراسة (المغازي، 2004) على أن الاهتمام بالكفاءة الاجتماعية يرجع لتأثيرها على قدرة الفرد على التفاعل الاجتماعي، وقدرته على مواجهة الضغوط الحياتية، كما أنها تؤثر على التحصيل.

والأشخاص مرتفعو الكفاءة الاجتماعية أكثر قدرة على مواجهة المواقف المختلفة، والمشاركة في الأنشطة الاجتماعية، وأكثر انفتاحاً مع الآخرين من الأفراد منخفضي الكفاءة الاجتماعية. (حبيب، 2003 : 5)

ويشير جولمان إلى أن الفرد الذي يكون غير كفء اجتماعياً يصبح في قائمة منخفضي المستوى الدراسي. (الشمري، 2014 : 366)

ويرى الباحثان أن الكفاءة الاجتماعية من المهارات الضرورية اللازمة التي يجب على الطالب إتقانها، والتمتع بها لتؤهله من التجانس في المجتمع الإنساني، وتمكنه من تبادل الأدوار والشعور بالمسؤولية الفردية والاجتماعية، وتنمي وتطور لديه مفهوم تقدير الذات؛ لما له من انعكاسات إيجابية على كافة جوانب شخصيته، وبالتالي تبرز قدرته على مواجهة الظروف المختلفة ومن بينها مواجهة قلق الامتحان.

ويعتبر قلق الامتحان Test Anxiety مشكلة حقيقية تواجه كثيراً من الطلاب وتزداد نسبة انتشاره بين الطلاب في مختلف المراحل التعليمية، حيث أكدت دراسات كل من ديناتو(1995) Denato، وهمبري (1997) Hembree أن قلق الامتحان ينمو طردياً بتقدم سنوات الدراسة. (بديوي، 2018 : 731)

وقلق الامتحان حالة من التوتر الشامل يعاني منها الطلاب وتؤثر في العمليات العقلية كالإدراك والتفكير والانتباه والتذكر، وهذه العمليات تعتبر من متطلبات النجاح في الدراسة، وبالتالي فإن حالة التوتر والقلق هذه تؤثر في تحصيل الطلاب تأثيراً سلبياً.

وقد أشار Send وآخرون أن هناك عوامل منبئة ذات دلالة إحصائية تؤثر على قابليتهم للتعلم وتزيد من قلقهم في الموقف الامتحاني منها صعوبة المادة والشعور بالإحباط. (Senasetal : 2997)

وتعتبر مشكلة التحصيل الدراسي من المشاكل المؤرقة للطلاب وأولياء الأمور على حد سواء، فبالرغم من تمتع الطالب بدرجة عالية من الذكاء، وحصيلة تعليمية كبيرة، إلا أن درجاته في الامتحان تكون متدنية، مما يعكس صورة عكسية لما عليه الطالب، وهذا بدوره يرجع على حالة القلق وما يصاحبها من توتر لدى الطالب تعمل على تشتت تفكيره، وبالتالي تحد من قدرته على الاستذكار الجيد لحصيلته التعليمية، وما ينشأ عن ذلك من الشعور بعدم الرضا عن الذات، وتنامي درجة أكبر من عدم الثقة بالقدرات والإمكانيات لديه.

وتنشأ من الامتحانات تخوفه من الفشل أو الرسوب أو تخوفه من عدم الحصول على نتيجة مرضية له، بحيث يؤدي إلى تدني التحصيل وعدم حصوله على ما يحقق فيه غاياته، حيث يحتل التحصيل الدراسي أهمية خاصة في حياة الطالب الدراسية بمختلف مراحلها ومستوياتها، ويعتبر التحصيل المقياس الأساسي الذي يعتمد عليه الطالب في انتقاله من فصل لآخر، ونتيجة لكون هذا التحصيل متأثر بالعديد من العوامل والتي تشمل على العوامل النفسية والانفعالية وبخاصة قلق الامتحان. (منعم وآخرون، 2014: 3)

وقد كثر في الآونة الأخيرة الاهتمام بدراسة الجوانب النفسية الإيجابية للفرد وخاصة بعد إسهامات مارتن سيلجمان، بحيث اهتم بالخبرات والسمات الإيجابية للفرد، وهو ما أسماه علم النفس الإيجابي، والذي يهتم بموضوعات الوجود الأفضل والرضا والأمل والتفاؤل والسعادة والقدرة على الحب والمهارات الشخصية وغيرها من الجوانب النفسية الإيجابية للفرد. (دردير، 2010 : 20)

ولقد اتضح للباحثين أن استخدام البرامج الإرشادية هو من الأساليب المثلى في التربية، وخصوصاً في العملية التعليمية؛ لما لها من دور كبير في التقرب من المشكلة ومحاولة استكشافها وفهمها والوقوف على حجمها الحقيقي، واقتراح البرامج الإرشادية الكفيلة بالحد منها ومحاصرتها في أضيق نطاق من أجل المحافظة على السلامة والعافية النفسية للطالب؛ لما لذلك من أثر فعال وكبير على

مستوى تحصيل الطالب، وبالتالي الوصول به إلى حالة من الرضى الذاتي التي تؤهله للاستمرار في النجاح والتميز.

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

بالرغم من وجود العديد من الدراسات المحلية والعربية التي اهتمت بدراسة الكفاءة الاجتماعية، مثل: دراسة فرحان (2019)، ودراسة بشير(2016)، ودراسة عبد الحميد (2015)، ودراسة أبو غالي (2014)؛ وذلك لأهمية مفهوم الكفاءة الاجتماعية كونها احدى سمات الشخصية، وأحد مقومات القوة الاجتماعية، وذلك لتأثيرها البناء على قدرة الفرد على التفاعل الاجتماعي ومواجهة الضغوط الحياتية المختلفة، كما ويمكن اعتبار الكفاءة الاجتماعية نوع من السلوك التكيفي، والذي يشتمل على مهارات العمل باستقلالية، والنمو الجسدي والكفاءة الأكاديمية، والنمو اللغوي، والمهارات الاجتماعية كما عمدت بعض الدراسات على دراسة مفهوم قلق الامتحان في ضوء بعض المتغيرات العلمية مثل: دراسة العتيبي (2018)، ودراسة خذايرية (2018)، ودراسة حمادنة (2026)؛ إلا أن الباحثين وجدا قصوراً في الدراسات التي تعتمد على برامج إرشادية؛ بهدف تنمية الجوانب الإيجابية في شخصية الفرد لمواجهة الضغوط المختلفة، ومن بينها قلق الامتحان.

يعتبر قلق الامتحان من المشكلات التي تواجه الطلاب في كافة المراحل الدراسية، فكل طالب قد مر بتجربة قلق الامتحان بمستويات مختلفة من الحدة، ومما لا شك فيه أن قلق الامتحان يؤثر سلباً على التحصيل الدراسي للطالب، وذلك لأن الامتحانات من أكثر وأهم الأدوات التي يمكن بواسطتها التعرف على ما حققه الطالب خلال مشواره الدراسي.

من خلال خبرة الباحثان وعملهما في المجال التربوي والأكاديمي، لاحظا تدني مستوى التحصيل الدراسي لفئة كبيرة من الطلاب في كافة المراحل الدراسية رغم ما يتمتعون به من مستوى عالٍ من الذكاء، ومشاركتهم الايجابية والفاعلة مع المدرسين أثناء الحصص الدراسية، الأمر الذي أثار انتباه الباحثان لدراسة الأسباب الكامنة وراء هذه الظاهرة والتي تشكل عبئاً نفسياً على الطلاب وأولياء أمورهم على حد السواء، لذلك كان هناك ضرورة ملحة في إيجاد استراتيجيات علاجية يمكن من خلالها مساعدة الطلاب في التغلب على قلق الامتحان والحد من مستواه، وبالتالي المساهمة المتواضعة في علاج الظاهرة من خلال اقتراح برنامج إرشادي

تكاملي قائم على زيادة الكفاءة الاجتماعية للحد من قلق الامتحان لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظات غزة ، وذلك لإيمان الباحثان بأهمية البرامج الإرشادية وفاعليتها في التصدي لأهم المشكلات التربوية، كونها تحمل في طياتها سبل المساعدة المتكاملة للفرد حتى يستطيع حل المشكلات التي يقابلها في حياته أو يتمكن من التوافق معها.

مما حدا بالباحثين للتفكير في تصميم برنامج إرشادي قائم على زيادة الكفاءة الاجتماعية، ومعرفة مدى تأثيره للحد من قلق الامتحان لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظات غزة، وللتصدي لهذه المشكلة فإن الدراسة الحالية تحاول الإجابة عن التساؤل الرئيس التالي:

ما فاعلية برنامج إرشادي لزيادة الكفاءة الاجتماعية للحد من قلق الامتحان لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظات غزة؟

ويتفرع من هذا التساؤل الرئيس التساؤلات الفرعية التالية:

-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي، ومتوسط درجات أفراد المجموعة نفسها في القياس البعدي على مقياس الكفاءة الاجتماعية لصالح القياس البعدي؟

-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس الكفاءة الاجتماعية لصالح أفراد المجموعة التجريبية؟

-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي، ومتوسط درجات أفراد المجموعة نفسها في القياس البعدي على مقياس قلق الامتحان لصالح القياس البعدي؟

-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس قلق الامتحان لصالح أفراد المجموعة التجريبية؟

أهداف الدراسة: تهدف الدراسة الحالية إلى:

-تصميم برنامج إرشادي قائم على زيادة الكفاءة الاجتماعية للحد من قلق الامتحان لدى طلاب المرحلة الثانوية في قطاع غزة.

-تحديد مدى فاعلية البرنامج الإرشادي القائم على زيادة الكفاءة الاجتماعية للحد من قلق الامتحان لدى طلاب المرحلة الثانوية في قطاع غزة.

-زيادة قدرة طلاب المرحة الثانوية من خلال البرنامج الإرشادي القائم على زيادة الكفاءة الاجتماعية على مواجهة الضغوط المختلفة أثناء فترة الدراسة والتي يعد قلق الامتحان أحد أهمها، كونه يؤثر سلباً على تحصيلهم الدراسي.

-التوصل إلى مجموعة من التوصيات التربوية والبحثية في مجال الكفاءة الاجتماعية وقلق الامتحان لدى طلاب المرحلة الثانوية.

-يمكن لهذا البحث أن يقدم إسهاماً في مجال تحديد أهم احتياجات طلاب المرحلة الثانوية من مهارات الكفاءة الاجتماعية لنمو نفسي متوازن لديهم قائم على التغلب على الآثار النفسية السبعة المرتبطة بقلق الامتحان.

أهمية الدراسة: قد تسهم الدراسة الحالية فيما يلي:

-الاستفادة من نتائج الدراسة في إفادة المرشدين النفسيين والتربويين في كيفية التعامل مع طلاب المرحلة الثانوية، وتعزيز المفاهيم الايجابية لديهم.

-قد تساعد نتائج الدراسة الحالية مؤسسات المجتمع المحلي المعنية في وضع الحلول والبرامج المناسبة التي تنمي وتزيد السلوكيات والمهارات الايجابية لدى طلبة المرحلة الثانوية.

-قد تساعد نتائج هذه الدراسة على إجراء دراسات وبحوث أخرى ذات علاقة بمتغيرات الدراسة لمعرفة أهم العوامل المسببة لقلق الامتحان ومحاولة تجنبها والحد منها.

حدود الدراسة:

الحدود البشرية: تقتصر هذه الدراسة على عينة من طلاب المرحلة الثانوية التي تتراوح أعمارهم بين (15 – 18) سنة.

الحدود الزمانية: تم إجراء هذه الدراسة في الفصل الأول من العام الدراسي2022/2021.

الحدود المكانية: طبقت الدراسة في المدارس الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم الفلسطينية بالمحافظة الوسطى في قطاع غزة.

الحدود الموضوعية: تصميم برنامج إرشادي لزيادة الكفاءة الاجتماعية للحد من قلق الامتحان لدى طلبة المرحلة الثانوية بمحافظات غزة.

مصطلحات الدراسة:

1. البرنامج الإرشادي التكاملي Integrated Counseling Program:

يعرف البرنامج الإرشادي بأنه: "مجموعة من الخطوات المحددة والمنظمة تستند في أساسها على نظريات وفنيات ومبادئ الإرشاد النفسي، وتتضمن مجموعة من المعلومات والخبرات والمهارات والأنشطة المختلفة، والتي تقدم خلال فترة زمنية محددة بهدف مساعدة الأفراد في تعديل سلوكياتهم وإكسابهم سلوكيات ومهارات جديدة تؤدي بهم إلى تحقيق التوافق النفسي، وتساعدهم في التغلب على مشكلاتهم التي يعانون منها في معترك الحياة". (حسين، 285:2004)

ويعرف الباحثان البرنامج الإرشادي إجرائياً "بأنه مجموعة من الأهداف والأساليب والوسائل والأنشطة والإجراءات والتقويم التي تستند إلى أسلوب الإرشاد الجماعي، وبالتحديد الندوات واللقاءات الدورية والعروض التقديمية، والمناقشة والحوار التي أعدها الباحثان نفسهما لتحقيق أهداف الدراسة".

2. الكفاءة الاجتماعية SocialCompetence:

"هي القدرة على معالجة المواقف الاجتماعية المنوعة بفاعلية، والمهارة في العلاقات بين الشخصية، ويدخل في هذه الكفاءة الاستقلال الذاتي للفرد وآدابه الاجتماعية. (معجم علم النفس والطب النفسي، 1988: 3594)

ويعرف الباحثان الكفاءة الاجتماعية إجرائياً بأنها "تمتع الفرد بمهارة الاتصال والتواصل، وضبط الذات والتفاعل مع الزملاء، والمساندة والتأييد، وتوكيد الذات، وهي الدرجة التي يحصل عليها المستجيب على مقياس الكفاءة الاجتماعية. من إعداد الباحثان والمستخدم في الدراسة الحالية".

1. قلق الامتحان: Exam Anxiety

"هو نوع من القلق المرتبط بمواقف الامتحان حيث تثير هذه المواقف في الفرد شعوراً بالانزعاج والانفعالية، وهي حالة انفعالية وجدانية مكدرة تعتري الفرد من الموقف السابق للامتحان أو في موقف الامتحان ذاته، وتتسم هذه الحالة بالشعور بالتوتر والتهديد والخوف من الامتحان ومتعلقاته". (زهران، 2000: 96)

ويعرف الباحثان قلق الامتحان إجرائياً بأنه "حالة انفعالية تلازم الطالب وقت الامتحان مصحوبة باضطرابات في النواحي العاطفية والمعرفية تسبب له صعوبة في استرجاع المعلومات قبل الامتحان وأثنائه، مما ينعكس سلباً على أداء الطالب وتدني في درجاته التحصيلية، وهو الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس قلق الامتحان المستخدم في الدراسة الحالية. من إعداد سارسون".

الخلفية النظرية للدراسة والدراسات السابقة

المبحث الثاني:الكفاءة الاجتماعيةSocial Competence

مهارات الكفاءة الاجتماعية:

يذكر (Kazdin،A.، 2000:334) مجموعة مهارات مكونة للكفاءة الاجتماعية، وهي: توكيد الذات، ومهارات المواجهة، ومهارات التواصل، ومهارات تنظيم المعرفة والمشاعر.

ويجمل (فرحان، 2019: 543) مهارات الكفاءة الاجتماعية في النقاط التالية:

مهارات توكيد الذات: وهذه المهارة تظهر في قدرة الفرد على التعبير عن الآراء والمشاعر والدفاع عن حقوقه، وتحديدها في مواجهة ضغط الآخرين.

المهارة الوجدانية: وهذه المهارة تظهر في قدرة الفرد على تكوين علاقات وثيقة الصلة مع الآخرين، والتفاعل معهم بنحو يساعد على التقرب منهم والتعرف عليهم.

مهارة الاتصال: وتعني القدرة على إيصال المعلومات والمعارف للآخرين، وتلقيها بنحو لفظي وغير لفظي، وفهم معناها والقصد منها والتعامل معهم وفقاً لها.

مهارة الضبط والمرونة الاجتماعية والانفعالية: وتعني القدرة على التحكم بالسلوك اللفظي وغير اللفظي وبخاصة عند التفاعل مع الآخرين، وتعديله وفقاً للتغيرات الطارئة على الموقف، ومعرفة السلوك الاجتماعي والوقت المناسب له.

مكونات الكفاءة الاجتماعية:

تتكون الكفاءة الاجتماعية من بعض المكونات التي تتكامل لتشكل دلالات المفهوم ومعانيه، ومن أبرز هذه المكونات ما يلي:

التوكيد Assertiveness: وهي سلوكيات المبادرة مثل سؤال الآخرين حول معلومات وتقديم الفرد لنفسه وللآخرين والاستجابة لأفعال الآخرين.

التعاطف Sympathized: وهي سلوكيات تظهر الاحترام والاهتمام بالآخرين ومشاعرهم.

المسئولية Responsibility: وهي سلوكيات تشير إلى التواصل مع البالغين والاهتمام بالعمل.

ضبط النفس Controlled Emotions: وهي سلوكيات تظهر في وقت الصراع مثل الاستجابة الملائمة في المواقف التي تنطوي على صراع، وتتطلب اتخاذ قرارات في الموقف.

التعاون Cooperation: ويتميز بوجود سلوكيات مثل تقديم المساعدة والمشاركة والإذعان للقواعد والأوامر. (بشير، 2016: 26)

ويرى حبيب (2003) أن مكونات الكفاءة الاجتماعية تشمل خمسة عناصر، هي:

-القدرة على تأكيد الذات.

-الإفصاح عن الذات.

-مشاركة الآخرين في نشاطات اجتماعية.

-إظهار الاهتمام بالآخرين.

-فهم منظور الشخص الآخر. (حبيب، 2003: 7)

محددات الكفاءة الاجتماعية:

-علاقات إيجابية مع الآخرين، تتمثل باحتفاظ التلميذ بعلاقات إيجابية مع الأقران والآخرين والآباء والأشخاص التي تتطلب طبيعة أدوارهم والتعامل المباشر مع التلميذ.

-المعرفة الدقيقة والملائمة بأصول السلوك الاجتماعية وقواعدها، متمثلا بسؤال كيف يفكر التلميذ أو يرى نفسه ويراها الآخرون؛ أي صورة الذات كما يدركها الفرد، أو كما يدركها الآخرون، وكيف يستقبل الدلالات والرموز والمؤشرات والمواقف الاجتماعية أو يفسرها.

-غياب السلوك التوافقي: إلى أي مدى يعكس سلوك التلميذ أنماطاً من السلوك غير السوي أو اللاتوافقي خلال تعاملاته الاجتماعية، وتفاعله الاجتماعي مع الآخرين.

-السلوكيات الاجتماعية الفعالة: هل يبدو التلميذ مكتسباً للسلوكيات والمهارات الاجتماعية الفعالة، وهل يحاول أن ينشئ أم يبدأ اتصالات مع الآخرين، وهل يستجيب على نحو تعاوني خلال المواقف الاجتماعية، وهل يتعامل على نحو إيجابي مع المؤثرات الاجتماعية.(الزيات، 1998: 601)

خصائص الأفراد ذوي الكفاءة الاجتماعية:

يرى حبيب (2003) أن مرتفعي الكفاءة الاجتماعية أكثر قدرة على مواجهة المواقف الاجتماعية والمشاركة في الأنشطة الاجتماعية وانفتاحاً مع الآخرين أكثر من الأفراد منخفضي الكفاءة الاجتماعية (حبيب، 2003: 5).

ويمكن ايجاز هذه الخصائص في أربعة عناصر هي:

-المعرفة.

-الرغبة.

-أنشطة جديدة قابلة للتكيف.

-فطنة اجتماعية (Bay University،2001:3).

أبعاد الكفاءة الاجتماعية:

مصطلح الكفاءة الاجتماعية يشتمل على معرفة الفرد ومهاراته ضمن ستة أبعاد أو عناصر، وهي:

-إدراك انفعالات الفرد والآخرين.

-إدارة الانفعالات والتصرف بشكل مناسب.

-تطوير علاقات صحية وسليمة.

-التواصل الفعال.

-العمل مع الآخرين بشكل ملائم.

-حل الصراعات. (الزهراني، 2019: 665)

قلق الامتحان: تصنيفات قلق الامتحان

قلق الامتحان الميسر: Facitive

وهو قلق الامتحان المعتدل، ذو التأثير الإيجابي المساعد، والذي يعتبر قلقاً دافعياً يدفع الطالب للدراسة والاستذكار والتحصيل المرتفع، وينشطه ويحفزه على الاستعداد للامتحانات، وييسر أداء الامتحان.

قلق الامتحان المعسر: Debilitive

وهو قلق الامتحان المرتفع، ذو التأثير السلبي المعوق، حيث تتوتر الأعصاب، ويزاد الخوف والانزعاج والرهبة، ويستثير استجابات غير مناسبة، مما يعوق قدرة الطالب على التذكر والفهم، ويربكه حين يستعد للامتحان، ويعسر أداء الامتحان، وهكذا فإن قلق الامتحان المعسر (الزائد أو المرتفع)، قلق غير ضروري ويجب خفضه وترشيده. (زهران، 2000: 98)

النظريات المفسرة لقلق الامتحان:

أولاً: النظرية السلوكية

يرى السلوكيون أن الأفراد يستخدمون استراتيجيات تكييفيه منها إيجابية ومنها سلبية لدى تفاعلهم مع الأوساط المحيطة بهم وما تفرضه عليهم من ضغوطات ومشكلات، وقلق الامتحان استراتيجية سلبية تتمثل في الانسحاب النفسي والجسدي من الوضع المثير الذي يظهر في أنماط سلوكية متنوعة، مثل: التعرق وزيادة إفراز الأدرينالين والبكاء وعدم القدرة على مسك القلم والكتابة، والتشنج. (عصفور،2013: 54)

ثانياً: النظرية المعرفية

نتيجة لبحوث ماندلر وسارسون (1954) قامت نظرية قلق الامتحان بصفة أساسية على نموذج التداخل، ورأت أن التأثير الرئيسي للقلق في موقف الامتحان هو دخول وتأثير عوامل أخرى، حيث ينتج القلق العالي استجابات غير مرتبطة بالمهام المطلوبة، مثل: عدم التركيز، والميل نحو الأخطاء أو الاستجابات المركزة حول الذات التي تتنافس وتتداخل مع الاستجابات الضرورية المرتبطة بالمهام الأساسية ذاتها والتي هي ضرورية للإنجاز الجيّد في موقف الامتحان، ولعل هذا ما يتماشى مع وجهة نظر (واين)، الذي يرى أن الآثار السيئة لقلق الامتحانات بالنسبة للأداء لها تفسير يتصل بالانتباه، فالتلاميذ ذوو القلق العالي للامتحان يقسمون غالباً انتباههم بين الأمور المرتبطة بالمهمة المطلوبة في موقف الامتحان أو استجابات غير مرتبطة بالمهمة وهي استجابات القلق، في حين أن الأفراد المنخفضين في قلق الامتحان غالباً ما يركزون على الأمور المرتبطة بالمهام المطلوبة فقط بدرجة أكبر.(سايحي،2012: 72)

ثالثاً: النظرية الانفعالية:

وفقاً لما جاء به سبيلبرجر Spielberger (1962)، فإن قلق الامتحان لا يختلف عن الأشكال الأخرى للقلق والفوبيا، إلا أن موضوع الخوف واضح. قلق الامتحان يظهر كردة فعل انفعالي أقل شدة من الخوف، وبالنسبة للنظرية الانفعالية فقلق الامتحان يسببه نشاط كبير في الجهاز العصبي الإعاشي كرد فعل الجسم،

فالسلوكيات الناتجة عن القلق تعتبر كنتيجة مباشرة للنشاط الفسيولوجي الذي يصبح كسبب لأخطاء المعرفة. (حمزاوي، 2018: 189)

البرنامج الإرشادي

أولاً: تعريف البرنامج الإرشادي

يعرفه زهران (2002) على أنه: "برنامج مخطط منظم في ضوء أسس علمية لتقديم الخدمات الإرشادية المباشرة وغير المباشرة فردياً وجماعياً لجميع من تضمهم المؤسسة؛ بهدف مساعدتهم في تحقيق النمو". (زهران، 2002: 499)

كما يعرفه حسين (2004) على أنه: "مجموعة من الخطوات المنظمة تستند في أسسها على نظريات الإرشاد النفسي وفنياته ومبادئه، وتتضمن مجموعة المعلومات والخبرات والمهارات والأنشطة المختلفة، والتي تقدم للأفراد خلال فترة زمنية محددة بهدف مساعدتهم في تعديل سلوكياتهم، وإكسابهم سلوكيات ومهارات جديدة تؤدي بهم إلى تحقيق التوافق النفسي، وتساعدهم في التغلب على مشكلاتهم الحياتية". (حسين، 2004: 283)

أسس البرنامج الإرشادي:

تتشابك الأسس التي يعتمد عليها البرنامج الإرشادي لكثرتها وتداخلها، ولكن يمكننا تقسيمها إلى نوعين من الأسس، أسس مرتبطة بطبيعة السلوك الإنساني، فيجب مراعاة مطالب النمو للمشاركين، فالبرامج الإرشادية التي تقدم للأطفال في دور الحضانة والتعليم الابتدائي تختلف عن تلك التي تقدم في مرحلة التعليم المتوسط والثانوي؛ وذلك لاختلاف خصائص النمو بين هذه المراحل، كذلك مراعاة الفروق الفردية بين الجنسين، ونوع المشكلة وطبيعتها التي يعاني منها المشاركون في البرنامج إذا كنا بصدد إعداد برنامج علاجي أو وقائي. كذلك إمكانية تعديل السلوك الإنساني ومرونته، فالمرشد النفسي يمكنه تعديل سلوكيات الطلاب ولذلك عليه أن يفهم هذا السلوك ويدرس كيفية تعديله.(عبد الهادي، والعزة، 2007: 283)

ويعتمد البرنامج الإرشادي في بنائه على عدة أسس علمية ومنهجية هامة، ولعل من أهمها ما يلي:

-العمر الزمني للأفراد المشاركين، والخصائص النمائية للمرحلة العمرية التي يمرون بها ومطالبها النمائية، حيث أن البرنامج الذي يصلح مع الأطفال لا يصلح مع المراهقين؛ وذلك لاختلاف العمر والخصائص النمائية.

-مراعاة الفروق الفردية بين الجنسين.

-الآخذ بعين الاعتبار نوع المشكلة وطبيعتها.

-واقعية البرنامج وإمكانية تطبيقه وتعميم الفائدة منه، ومراعاته للإمكانيات المتاحة.(حسين، 2004: 283)

الأسس التي يقوم عليها برنامج إرشادي في المدرسة:

لتنفيذ وتقديم برنامج إرشادي يستهدف فئة الطلاب في المدرسة، لا بد من مراعاة جملة من الأسس الهامة والتي توفر بيئة النجاح للبرنامج الإرشادي، ونجملها فيما يلي:

١- الأسس العامة، وتتمثل في التالي:

-ثبات السلوك الإنساني نسبياً وامكانية التنبؤ به.

-استعداد الفرد للتوجيه والإرشاد.

-حق الفرد في التوجيه والإرشاد.

-حق الفرد في تقرير مصيره.

-مبدأ تقبل العميل واستمرار الإرشاد.

2- **الأسس الفلسفية:** وهي مراعاة طبيعة الإنسان وأخلاقيات الإرشاد.

٣- الأسس النفسية والتربوية: وهي الفروق الفردية، والفرق بين الجنسين ومطالب النمو.

٤- الأسس الاجتماعية: وهي الاهتمام بالفرد كعضو بالجماعة والاستفادة من كل مصادر المجتمع.

٥- **الأسس العصبية والفسيولوجية**: وهي النفس والجسم والجهاز العصبي.

٦- **اتفاق أهدافه مع التربوية العامة:** أي أن يكون بينهما تعامل.

٧- **أهمية النواحي الإدارية اللازمة للبرنامج.** (الفرخ، تيم، 1999: 179-180)

أهداف البرنامج الإرشادي:

إن الهدف الرئيسي لعملية الإرشاد هو هدف علاجي، ويجب أن يحدد المرشد والعميل أهداف عملية الإرشاد، فيحددان الأهداف العامة والأهداف المبدئية والأهداف الخاصة حتى يمكن توجيه عملية الإرشاد لتحقيقها. (الفرخ، تيم، 1999: 113)

وعليه لا بد من تحديد الأهداف المراد تحقيقها بشكل دقيق لأي عمل يقوم به الفرد، أو أي نشاط ينوي تنفيذه؛ لأن تحديد الهدف هو نقطة البداية لنجاح العمل، وتحديد أهداف البرنامج الإرشادي خطوة أساسية وهامة، يتم بعد ذلك في ضوئها تحديد محتوى البرنامج والفنيات الإرشادية المستخدمة فيه، والهدف هو عبارة عن توضيح ما سيكون عليه سلوك المشاركين في البرنامج بعد إكسابهم الخبرات والمهارات المختلفة.

وتسعى البرامج الإرشادية بصفة عامة إلى تحقيق نوعين من الأهداف أحدهما عام من خلال تحقيق التوافق النفسي وتحقيق الذات والتمتع بالصحة النفسية، والنوع الآخر أهداف خاصة حيث تختلف باختلاف المستفيدين من البرنامج.

وقد أشار شميدت Shmidit (2003) إلى أن الأهداف العامة للإرشاد المدرسي تتمثل في تحسين التخطيط، وزيادة الفرص التعليمية، وتقوية التحصيل الدراسي. (ملحم، 2007: 352)

وبناءً على ما سبق يمكن تحديد الأهداف الخاصة للبرنامج الإرشادي الذي يقدم للطلاب فيما يلي:

-مساعدة الطلاب على التفاعل الاجتماعي وبناء علاقات اجتماعية ناجحة مع الآخرين.

-تعزيز السلوكيات الإيجابية لدى الطلاب.

-ترسيخ بعض القيم الدينية والخلقية والاجتماعية السوية.

-التدريب على ضبط الانفعالات والتحكم بها.

-مساعدة الطلاب على الاستبصار بمشكلاتهم وإيجاد الحلول الملائمة لها.

-تعديل أنماط أساليب التفكير الخاطئة التي تؤدي إلى سوء التوافق النفسي.

-اكتساب الطلاب عادات استذكار سليمة.

-اكتساب الطلاب الطمأنينة والثقة بالنفس. (يوسفي، 2017: 65- 66)

مراحل إعداد البرنامج الإرشادي:

عملية إعداد البرنامج الإرشادي هي عملية في غاية الدقة والحساسية وتحتاج إلى الخبرة والمهارة والإحاطة بجميع جوانبها، وهي تمر بعدة مراحل لعل من أهمها وأبرزها ما يلي:

أولاً: اختيار موضوع البرنامج

واختيار موضوع البرنامج الإرشادي يرتكز على عدة مرتكزات وأسس هامة، وهي:

-يساعد على ذلك وعي الأخصائي بواقع ظروف المدرسة والمرحلة وخصائص الطلبة والطالبات أو الأطفال وبيئاتهم.

-كما تلعب ثقافة الأخصائي وخبراته وقراءاته ومدى اطلاعه على خبرات الآخرين أو ما تقدمه وسائل الإعلام.

-تحديد العناصر الأساسية الهامة، مثل: معنى المفاهيم الأساسية لأي برنامج، المظاهر، الأسباب، النتائج، وسائل النمو، أو التعديل أو الاستفادة بصفة عامة.

-البحث عن المراجع المناسبة، الأفضل أن يكون هناك أكثر من مرجع وخاصة الإنترنت.

-تسجيل المادة العلمية الخاصة بموضوع البرنامج تمثل المصدر العلمي الذي يستقي منه الأخصائي النفسي تنفيذ أدواته، مثل: الإذاعة، الصحافة، جلسات

الإرشاد الجماعي أو الفردي، ورش العمل، المناظرات، السيكو دراما، الندوات. (عبد العظيم، 2012: 15)

ثانياً: تحديد الأهداف

ينظر من البرنامج الإرشادي تحقيق أهداف التوجيه والإرشاد النفسي برمته، والذي يتضمن تحقيق الذات وتحقيق التوافق والصحة النفسية. (زهران، 1980: 499)

وأهداف البرنامج الإرشادي تنقسم إلى قسمين، وهما:

١. **الهدف العام:** وهو الإجابة على سؤال لماذا هذا البرنامج؟، أي ما الذي يسعى الإخصائي النفسي لتحقيقه لدى الطلاب بصفة عامة أي أنه هدف واسع فضفاض ممكن أن ينقسم بعد ذلك لعدة أهداف إجرائية. (عبد العظيم، 2012: 15)

وتشير الفرخ، وتيم (1999) إلى تعدد الأهداف العامة للإرشاد النفسي وتنوعها، ومنها:

-تحقيق الذات وفهمها، وذلك بتحقيق إمكانات وقدرات واستعدادات العميل وتحويل نظرة من خارج نفسه إلى داخلها مع استبصار أكثر والعمل معه حسب حالته سواء كان عادياً أو متأخراً أو متفوقاً.

-تحويل العميل من كبت المشاعر إلى إخراجها.

-تحويل العميل من الكلام عن العموميات إلى الكلام عن الخصوصيات.

-تحقيق التوافق النفسي وتحسين السلوك وتحقيق السعادة والصحة النفسية ويكون ذلك عن طريق تناول السلوك والبيئة الطبيعية والاجتماعية بالتغيير والتبديل حتى يحدث توازن بين الفرد وبيئته، وهذا التوازن يتضمن إشباع حاجات الفرد ومقابلة متطلبات البيئة.

-تحقيق الصحة النفسية وهي تهدف إلى حل مشكلات العميل؛ أي مساعدته في حل مشكلاته بنفسه، ويتضمن ذلك التعرف على أسباب المشكلات وأعراضها وإزالة الأسباب والأعراض. (الفرخ، تيم، 1999: 114)

2. الأهداف الإجرائية:

ويقصد بها الأهداف الجزئية الصغيرة التي تتم في الواقع ويمكن قياسها؛ أي أنها أهداف تطبيقية ملموسة يمكن أن يدركها أو يشعر بها أو يلاحظها أي فرد في الواقع من تغير في سلوك التلاميذ أو الطلاب.

ومما يساعد الإخصائي النفسي على صياغتها هو وعيه وإدراكه لجوانب شخصية الطالب أو التلميذ التي يراد التأثير عليها أو تغييرها أو تنميتها أو تعديلها، مثل:

-الجوانب المعرفية وخاصة في البرامج الإرشادية، مثل أن يتعرف أو يدرك أو يعي أو يكتسب.

-كذلك الجوانب الوجدانية، مثل: أن يشعر أو يؤيد أو يميل أو يقدر أو يتبنى القيم أو تنمى لديه اتجاهات أو قيم، أو تنمى لديه دوافع معينة مثل: الصداقة، التعاون، قبول الآخر، التفاوض، القيادة.

-هذه الأهداف الإجرائية هي التي تتحول في البرامج إلى جلسات إرشاد نفسي أو ورش عمل...؛ لتحقيقها كل على حدة أو معاً أو تبعاً لطبيعة البرنامج، أي أن يدرك الإخصائي النفسي قبل كتابتها كيفية تحقيقها في الواقع ثم يقيسها أو يقف على مدى التغير الذي حدث في سلوك أو فكر أو مشاعر الطالب أو التلميذ. (عبد العظيم، 2012 : 16)

ثالثاً: إعداد القياس القبلي والبعدي لتقويم البرنامج

يهدف التقييم إلى التحقق من مدى نجاح خطوات البرنامج، وأنها سارت كما هو متوقع لها، ويعتبر التقييم إجراءً فنياً يعتمد على قياس التغيرات التي تحدث نتيجة الإجراء العملي المحدد، وبناء على ذلك فهو يتم وفق أربع خطوات، هي:

-قياس التغيرات التي يمكن أن تحدث.

-قياس التغيرات التي حدثت فعلا.

-تقدير مدى فاعلية هذه التغيرات أو الرغبة في حدوثها أو كليهما معا.

-اقتراح إجراء عملية جديدة لتصويب الوضع.

ولضمان فاعلية التقييم لا بد من استمراره منذ البدء حتى نهاية التنفيذ وفترة المتابعة، مع العلم أن التقييم عملية جماعية تعاونية يشترك فيها المسئولون عن تنفيذ البرنامج بالاشتراك مع الفئة المستهدفة. (حسان، 2009: 23)

خطوات تقييم البرامج الإرشادية:

تمر عملية تقييم البرامج الإرشادية بعدة خطوات، لعل من أهمها ما يلي:

-تحديد أسئلة التقييم والإجابة عنها من خلال وضع استمارة خاصة معدة من قبل لغرض التقييم مراعية أهداف التقييم.

-تحديد معايير التقييم وتقدير وضع البرنامج اعتماداً عليها.

-تحديد طرق التقييم ووسائله واستخداماتها لتحديد مدى فاعلية البرنامج وتحقيقه لأهدافه.

- تحليل نتائج عملية التقييم وتفسيرها واستقصاء العلاقات بين جوانبه المختلفة لمعرفة الإيجابيات لتدعيمها والسلبيات لتصحيحها.

-اقتراح خطوات تقييم وإصلاح للبرنامج في ضوء النتائج لتحديد ما ينبغي دعمه أو تطويره أو تعديله من عناصر البرنامج. (سعفان، 2003: 2019)

المعايير المستخدمة في تقييم البرامج الإرشادية:

-الدراسات والأبحاث الموجهة لموضوع البرنامج.

-الاختبارات النفسية في المجال التربوي والمهني، واختبارات التكيف النفسي والاجتماعي، وقوائم تقرير المشكلات الخارجية والداخلية، والاستفتاءات ومقاييس الاتجاهات.

-دراسة التغيرات التي تحدث للمستفيدين من البرنامج بعد تطبيقه مع تثبيت المتغيرات الدخيلة.

-متابعة النجاح الفعلي للمستفيدين من البرنامج.

-رأي العاملين والمسترشدين حول فاعلية البرنامج وكفاءته. (صديق، 2005 :61-62)

الدراسات السابقة:

أولاً: دراسات تناولت مفهوم الكفاءة الاجتماعية وعلاقته ببعض المتغيرات الدراسية

1- دراسة فرحان (2019): هدفت الدراسة التعرف إلى الكفاءة الاجتماعية، والأمن النفسي عند الأطفال بأعمار (9،10،11،12) سنة، وكذلك التعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية في الكفاءة الاجتماعية والامن النفسي، عند الأطفال وفقاً لمتغيري الجنس وفقدان أحد الوالدين أو كليهما، وقد تكونت عينة الدراسة من (200) تلميذ وتلميذة من الأطفال النازحين في الصفوف الثالث، والرابع، والخامس، والسادس الابتدائي، بواقع (50) تلميذ وتلميذة من كل مرحلة دراسية مناصفة بين الذكور والإناث، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، وقد استخدم الباحث مقياس الكفاءة الاجتماعية لميريل(1993)، ومقياس الأمن النفسي من إعداد (بن ساسي، 2004)، لجمع بيانات دراسته، وقد أظهرت نتائج الدراسة انخفاض مستوى الكفاءة الاجتماعية والأمن النفسي عند الأطفال يعزى لمتغير الفقدان، لصالح الأطفال غير فاقدي أحد الوالدين، بينما لا يتوافر فرق ذو دلالة إحصائية في الكفاءة الاجتماعية والأمن النفسي يعزى لمتغير الجنس.

2- دراسة بشير (2016): هدفت التحقيق من فاعلية برنامج إرشادي انتقائي تكاملي لتنمية السلوك التوكيدي والتحقيق من أثر هذا البرنامج في زيادة كل من فاعلية الذات والكفاءة الاجتماعية والأداء الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظات غزة، وتكونت عينة الدراسة من مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة قوام كل مجموعة (24) طالباً من الصف الحادي عشر، وقد استخدم الباحث مقياس السلوك التوكيدي، ومقياس فاعلية الذات، ومقياس الكفاءة الاجتماعية، وقد أظهرت نتائج الدراسة فاعلية البرنامج المستخدم في تنمية السلوك التوكيدي ووجود أثر إيجابي لذلك في زيادة فاعلية الذات والكفاءة الاجتماعية.

3- دراسة أبو غالي (2014): هدفت الدراسة التحقق من فاعلية برنامج تدريبي في تحسين الكفاءة الاجتماعية لدى عينة من التلميذات المساء إليهن في مرحلة الطفولة

المتأخرة. وتكونت عينة الدراسة من (26) تلميذة، وقد تم تقسيمهن على مجموعتين (مجموعة تجريبية، ومجموعة ضابطة)، وقد استخدمت التحليلات الإحصائية الآتية: المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين المتحرك (المصاحب)، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية، ومتوسطات أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس الكفاءة الاجتماعية لصالح أفراد المجموعة التجريبية، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القياسين البعدي والتتبعي لدى أفراد المجموعة التجريبية.

4- دراسة عبد الحميد (2015): هدفت الدراسة للكشف عن فعالية برنامج سلوكي في خفض حدة الصمت الاختياري وتنمية الكفاءة الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وقد بلغت عينة الدراسة (6) طلاب تراوحت اعمارهم ما بين (8-6) سنوات، بمتوسط عمري (2-7) سنة، وقد استخدم الباحث مقياس الصمت الاختياري للأطفال كما يدركه الآباء. إعداد (Bergman etc. al.2001)، (ترجمة: الباحث)، ومقياس الصمت الاختياري للأطفال كما يدركه المعلمون إعداد (Bergman etc.،2001)، (ترجمة: الباحث)، وقائمة الكفاءة الاجتماعية للأطفال كما يدركها الآباء والمعلمون (إعداد: الباحث)، ومقياس ستانفورد بينيه للذكاء (الصورة الرابعة)، (تقنين حنورة، 2003)، والبرنامج السلوكي للأطفال (إعداد: الباحث)، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس الصمت الاختياري والكفاءة الاجتماعية (كما يدركه الآباء والمعلمين) في القياس البعدي والتتبعي.

ثانياً: دراسات تناولت مفهوم قلق الامتحان وعلاقته ببعض المتغيرات الدراسية الأخرى

1- دراسة العتيبي (2018): هدفت الدراسة الكشف عن علاقة قلق الاختبار بالتحصيل الدراسي في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية (الجنس، التخصص، المستوى الدراسي، المعدل الدراسي)، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي وبلغت عينة الدراسة (216) طالباً من الذكور والإناث، موزعين (151) من الذكور مقابل (65) من الإناث، واستخدم مقياس قلق الاختبار من إعداد/ إسماعيل دم الباحث المنهج الوصفي التحليلي علي، وآخرين، 2009م، خلصت الدراسة إلى

وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0،01) في جميع أبعاد مقياس قلق الاختبار لدى الطلاب تبعاً لمتغير الجنس، وكانت الفروق لصالح الإناث، ووجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0،01) في جميع أبعاد مقياس قلق الاختبار لدى الطلاب تبعاً لمتغير المعدل الدراسي.

2- دراسة خذايرية (2018): هدفت الدراسة معرفة أهم الطرق والأساليب للتخفيف من القلق الذي ينتاب الأطفال وخاصة المقبلين على امتحان السنة الخامسة ابتدائي مع معرفة أهم الأسباب المؤدية إلى القلق والخوف من الامتحان، ومعرفة مدى انتشار هذه الظاهرة، واستخدمت الباحثة في دراستها المنهج الوصفي، وبلغت عينة الدراسة (30) تلميذاً من المرحلة الابتدائية، ووظفت منهجية المقابلات نصف الموجهة، واستمارة من إعداد الباحثة لجمع البيانات، وقد خلصت الدراسة إلى أن الامتحان يؤدي على زيادة القلق لدى التلاميذ، وكذلك القلق من الامتحان يؤدي على عدم التحضير الجيد.

3- دراسة حمادنة (2016): هدفت الدراسة الكشف عن فاعلية برنامج إرشادي جماعي في خفض مستوى قلق الاختبار، وتحسين عادات الاستذكار لدى عينة من الطلاب المتفوقين في كلية التربية بجامعة نجران بالمملكة العربية السعودية، واستخدم الباحث في دراسته المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من(20) طالباً، وزعوا بالتساوي في مجموعتين، هما: المجموعة الضابطة تكونت من(10) طلاب لم تخضع للمعالجة، والمجموعة التجريبية تكونت من (10) طلاب خضعت لبرنامج إرشادي جماعي، واستخدم الباحث مقياس قلق الاختبار، ومقياس عادات الاستذكار من إعداد الباحث، وكانت أبرز النتائج وجود فاعلية للبرنامج الإرشادي الجماعي في خفض مستوى قلق الاختبار، وتحسين عادات الاستذكار لدى أفراد المجموعة التجريبية.

4- دراسة الشحات، البلاح (2013): هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية برنامج إرشادي لخفض قلق الاختبار، وأثره في الثقة بالنفس، ودافعية الإنجاز لدى طلاب الجامعة، واستخدم الباحثان المنهج شبه التجريبي في دراستهما، وتكونت عينة الدراسة من (100) طالب، وزّعوا بالتساوي في مجموعتين: المجموعة الضابطة تكونت من (50) طالباً، لم تخضع للمعالجة، والمجموعة التجريبية تكونت من (50) طالباً، خضعت للبرنامج الإرشادي، واستخدمت الأدوات التالية في الدراسة (قائمة قلق الاختبار، ومقياس الثقة بالنفس، ومقياس دافعية الإنجاز للأطفال

والراشدين) أظهرت نتائج الدراسة وجود فاعلية للبرنامج الإرشادي في خفض قلق الاختبار لدى أفراد المجموعة التجريبية.

5- دراسة الخواجة (2012): هدفت الدراسة الكشف عن فاعلية برنامجين في الإرشاد الجمعي، وأثرهما في خفض مستوى قلق الاختبار لدى عينة من الطلاب الذكور في كلية التربية بجامعة السلطان قابوس في سلطنة عمان، واستخدم الباحث المنهج التجريبي في دراسته، وتكونت عينة الدراسة من (33) طالباً، وزعوا عشوائياً بالتساوي في ثلاث مجموعات قوام كل مجموعة (12) طالباً، مجموعة ضابطة، ومجموعتين تجريبيتين، خضعت المجموعة التجريبية الأولى للبرنامج الإرشادي الجمعي المستند إلى الاتجاه العقلاني الانفعالي، وخضعت المجموعة التجريبية الثانية للبرنامج الإرشادي الجمعي المستند إلى الاسترخاء، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية على الاختبار البعدي لمقياس قلق الاختبار لصالح المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية، مما دل على فاعلية الإرشاد الجمعي في خفض مستوى قلق الاختبار لدى الطالب الجامعي.

التعقيب على الدراسات السابقة:

تنوعت أهداف دراسات المحور الأول، فنجد أن الهدف من بعض الدراسات هو التعرف إلى الكفاءة الاجتماعية، والأمن النفسي عند الأطفال، مثل دراسة فرحان (2019)، ومنها ما كان هدفها التحقق من فاعلية برنامج إرشادي لتنمية السلوك التوكيدي، والتحقق من أثر البرنامج في زيادة فاعلية الذات والكفاءة الاجتماعية والأداء الأكاديمي، مثل دراسة بشير(2016)، ومنها ما كان هدفها التحقق من فاعلية برنامج تدريبي في تحسين الكفاءة الاجتماعية، لدى عينة من التلميذات المساء إليهن في مرحلة الطفولة المتأخرة، مثل دراسة أبو غالي (2014)،ومنها ما كان هدفها الكشف عن فاعلية برنامج سلوكي في خفض حدة الصمت الاختياري، وتنمية الكفاءة الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، مثل دراسة عبد الحميد (02015.

كما تنوعت أهداف دراسات المحور الثاني، فنجد أن الهدف من بعضها هو الكشف عن علاقة قلق الاختبار بالتحصيل الدراسي في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية، مثل دراسة العتيبي (2018)، ومنها ما كان هدفها معرفة أهم الطرق

والأساليب للتخفيف من قلق الامتحان لدى الأطفال، مثل دراسة خذايرية (2018)، ومنها ما كان هدفها الكشف عن فاعلية برنامج إرشادي جماعي في خفض مستوى قلق الاختبار، وتحسين عادات الاستذكار، لدى عينة من الطلاب المتفوقين دراسياً، مثل دراسة حمادنة (2016)، ومنها ما كان هدفها الكشف عن فاعلية برنامج إرشادي لخفض قلق الاختبار، وأثره في الثقة بالنفس، ودافعية الانجاز لدى طلاب الجامعة، مثل دراسة الشحات، والبلاح (2013)، ومنها ما كان هدفها الكشف عن فاعلية برنامجين في الإرشاد الجمعي وأثرهما في خفض مستوى قلق الاختبار لدى عينة من طلاب كلية التربية، مثل دراسة الخواجة (2012).

-بينما هدفت الدراسة الحالية التعرف إلى فاعلية برنامج إرشادي لزيادة الكفاءة الاجتماعية للحد من قلق الامتحان لدى طلبة المرحلة الثانوية.

-اتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في استخدامها المنهج شبه التجريبي.

-اتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في استخدام تصميم المجموعتين (ضابطة، تجريبية)، ذات القياس القبلي والبعدي مثل دراسة بشير (2016)، ودراسة حمادنة (2016)، ودراسة أبو غالي (2014)، ودراسة الشحات، والبلاح (2013).

-تنوعت أدوات الدراسات السابقة حسب تباين أهدافها، إلا أن معظمها قد اتفق في استخدام مقياس الكفاءة الاجتماعية، ومقياس قلق الاختبار، وهو ما استخدمته الدراسة الحالية.

-شملت الدراسات السابقة عينات مختلفة ما بين أطفال الروضة، وتلاميذ المرحلة الابتدائية، وطلاب المرحلة الثانوية، وطلبة الجامعة، وكذلك تمثلت عينة الدراسة الحالية في طلاب المرحلة الثانوية.

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة: استفاد الباحثان من الدراسات السابقة فيما يلي:

-اختيار منهج الدراسة، وبناء الأدوات المناسبة لجمع بيانات الدراسة الحالية.

-اختيار عينة الدراسة وتحديدها.

-التعرف على كيفية إعداد وبناء البرنامج الإرشادي، وصياغة محتواه العلمي، المستهدف تقديمة لأفراد المجموعة التجريبية.

-تحديد الأساليب الاحصائية المناسبة.

منهج الدراسة وإجراءاتها: Study Methodology and Procedure

إجراءات الدراسة:

قام الباحثان لتحقيق أهداف الدراسة الحالية بتحديد منهجية الدراسة المستخدمة،ووصف لمجتمع الدراسة، وخطوات بناء أدوات الدراسة، ودلالة صدقهم وثباتهم، والوسائل الاحصائية التي اعتمدت عليها الدراسة الحالية في تفسير النتائج، وذلك على النحو الآتي:

1. **منهجية الدراسة:** اعتمدت الدراسة الحالية على:

-المنهج الوصفي.

-المنهج شبه التجريبي: لقياس فاعلية برنامج إرشادي قائم على زيادة الكفاءة الاجتماعية كمتغير مستقل، للحد من قلق الامتحان كمتغير تابع.

-التصميم التجريبي: تصميم المجموعتين (ضابطة، تجريبية)، ذات القياس القبلي والبعدي.

الأسلوب الاحصائي:

-اختبار (ت) T-test

مجتمع الدراسة (Study Population):

يتألف مجتمع الدراسة من جميع طلاب مدرسة شهداء المغازي الثانوية للبنين بالمحافظة الوسطى والبالغ عددهم (815) طالباً.

عينة الدراسة (Study Sample):

تكونت عينة الدراسة من (60) طالباً، وهم عبارة عن الإرباعي الأدنى، وقد تم اختيارهم من بين عينة عشوائية بلغت (240) طالباً من طلاب الصف الحادي عشر بمدرسة شهداء المغازي الثانوية للبنين بالمحافظة الوسطى، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين، الأولى تجريبية خضعت لجلسات البرنامج الإرشادي، والثانية ضابطة لم تخضع لجلسات البرنامج الإرشادي، وقد بلغ قوام كل مجموعة (30) طالباً.

أدوات الدراسة(Study Instruments):

تطلب إجراء الدراسة اختيار وإعداد عدة أدوات تتناسب مع موضوع البحث وعينته، وقد تحددت هذه الأدوات فيما يلي:

-مقياس الكفاءة الاجتماعية (من إعداد الباحثين).

-مقياس قلق الاختبار(لسارسون).

أولاً: مقياس الكفاءة الاجتماعية

وصف المقياس وخطوات بنائه:

بعد اطلاع الباحثين على الأدب التربوي الحديث، وفي ضوء الإطار النظري للدراسة الحالية، وفي ضوء الدراسات السابقة ذات العلاقة بمشكلة الدراسة والتي تمكن الباحثان من الاطلاع عليها، وبعد مراجعة التراث النفسي والتربوي المتوفر في مجال الكفاءة الاجتماعية، والاطلاع على الأدوات التي تم بناؤها وإعدادها لقياس الكفاءة الاجتماعية مثل مقياس بشير (2016)، ومقياس ميريل (1993)، ومقياس عبد الحميد (2015)، وبعد استخلاص رأي نخبة من المتخصصين في مجال علم النفس التربوي عن طريق المقابلات الشخصية، التي استخلصنا منها أبعاد معينة، قام الباحثان ببناء المقياس.

وقد بلغ عدد فقرات المقياس بعد صياغتها النهائية (27) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد، حيث أعطي لكل فقرة وزن مدرج حسب سلم ليكرت الرباعي وفق الجدول التالي:

جدول (1)

الاستجابة	أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق بشدة
الدرجة	4	3	2	1

وبذلك تنحصر درجات أفراد عينة الدراسة ما بين (108-27).

جدول (2)يوضح أبعاد وعدد فقرات مقياس الكفاءة الاجتماعية

م.	البعد	عدد الفقرات
1.	البعد الأول: المشاركة والتوافق مع المجتمع	9
2.	البعد الثاني: ضبط النفس والتحكم بالذات	9
3.	البعد الثالث:الاستقلالية والاعتماد على الذات	9
	المجموع	27

الخصائص السيكومترية لمقياس الحصانة النفسية:

أولاً: الصدق (Validity)

تحقق الباحثان من صدق الاختبار بأنواع الصدق التالية:

الصدق الظاهري: حيث قام الباحثان بعرض الاختبار على مجموعة من

المحكمين من ذوي الخبرة للحكم على صلاحية بنوده لقياس ما وضع لأجله، وقد بلغ عدد المحكمين (8) ليتم التأكد من صحة صياغة المفردات علمياً، ودقة مستويات القياس، وتم الأخذ بعين الاعتبار التعديلات المقترحة.

الاتساق الداخلي لأبعاد مقياس الكفاءة الاجتماعية:

ولتأكيد الاتساق الداخلي قام الباحثان بحساب معامل الارتباط بين كل بعد من الأبعاد الأخرى والدرجة الكلية لمقياس الكفاءة الاجتماعية والجدول (3) يبين ذلك:

الجدول (3) مصفوفة معاملات الارتباط بين كل بعد من الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس الكفاءة الاجتماعية ن= 30

البعد	معامل الارتباط	الدلالة الاحصائية
البعد الأول: المشاركة والتوافق مع المجتمع	**0.669	دالة عند مستوى 0.01
البعد الثاني: ضبط النفس والتحكم بالذات	**0.538	دالة عند مستوى 0.01
البعد الثالث:الاستقلالية والاعتماد على الذات	**0.682	دالة عند مستوى 0.01

**قيمة (ر) الجدولية عند درجات حرية (28) ومستوى دلالة 0.01 = (0.463)

*قيمة (ر) الجدولية عند درجات حرية (28) ومستوى دلالة 0.05 = (0.361)

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد مقياس الكفاءة الاجتماعية والدرجة الكلية للمقياس دالة عند درجات حرية 28 ومستوى دلالة 0.01 مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي وصالح للتطبيق على عينة الدراسة الفعلية.

الصدق التمييزي (صدق المقارنة الطرفية):

حيث تقوم هذه الطريقة على مقارنة متوسط درجات الأقوياء في الميزان بمتوسط درجات الضعاف في نفس الميزان وذلك نسبة إلى توزيع الاختبار، ولذلك سميت بالمقارنة الطرفية لاعتمادها على الطرف الممتاز والطرف الضعيف للميزان وقام الباحث بحساب الصدق التمييزي لمقياس الكفاءة الاجتماعية بين المجموعة العليا والدنيا باستخدام اختبار (مان ويتني) لعينتين مستقلتين Mann-Whitney Test، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (4)
اختبار (مان ويتني) لعينتين مستقلتين لبيان الصدق التمييزي للمجموعتين العليا والدنيا لمقياس الكفاءة الاجتماعية

المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	القيمة الاحتمالية	مستوى الدلالة
الدنيا	7	4.00	28.00	3.151	0.002	**0.01
العليا	7	11.00	77.00			

يتضح من الجدول رقم (25) والذي يبين صدق المقارنة الطرفية (الصدق التمييزي) لمقياس الكفاءة الاجتماعية أن قيمة (z) المحسوبة أكبر من قيمة (z) الجدولية عند مستوى دلالة 0.01، مما يدل على أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين العليا والدنيا لصالح المجموعة العليا، وهذا يدل على صلاحية المقياس للتمييز بين الدرجات العليا والدنيا لعينة الدراسة.

ثانياً: مقياس قلق الامتحان (لسارسون)

بعد اطلاع الباحثين على الدراسات السابقة والأدب التربوي وعدد من المقاييس ذات العلاقة بموضوع قلق الامتحان، قام الباحثان باختيار مقياس قلق الامتحان من إعداد (سارسون)، وذلك بعد أخذ رأي عدد من الإخصائيين التربويين.

ويستجاب على المقياس وفقاً لتدرج سلم ليكرت الرباعي، وقد أعطيت الأوزان للتدرج المستخدم كما هو موضح بالجدول (5):

جدول (5)

الاستجابة	أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق بشدة
الدرجة	4	3	2	1

وبذلك تنحصر درجات أفراد عينة الدراسة ما بين (36 - 144).

يتكون مقياس قلق الامتحان (لسارسون) من 36 فقرةً موزعة على أربعة أبعاد، وذلك كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول (6)
يوضح أبعاد وعدد فقرات مقياس سارسون لقلق الامتحان

م.	البعد	عدد الفقرات
.1	البعد الأول الاعراض الفسيولوجية	6
.2	البعد الثاني الانزعاج والفزع	10
.3	البعد الثالث الارتباك المعرفي والسلوكي	11
.4	البعد الرابع الاضطراب الانفعالي (انفعالات سالبة)	9
	المجموع الكلي لفقرات مقياس الحصانة النفسية	38

الاتساق الداخلي (Internal consistency):

قام الباحثان بحساب صدق الاتساق الداخلي لمقياس قلق الاختبار، وذلك بحساب معامل ارتباط بيرسون Pearson correlation coefficient بين استجابات عينة الدراسة الاستطلاعية على كل فقرة من فقرات كل بعد، والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وذلك على النحو التالي:

الاتساق الداخلي لأبعاد مقياس قلق الامتحان:

للتأكد من الاتساق الداخلي لمقياس قلق الامتحان قام الباحثان بحساب معاملات ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية لاستجابات عينة الدراسة الاستطلاعية على كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس، وذلك بعد حذف الفقرات غير المرتبطة كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول (7)
مصفوفة معاملات الارتباط لدرجات عينة الدراسة الاستطلاعية
على جميع أبعاد مقياس قلق الامتحان، ودرجته الكلية

البعد	معامل الارتباط	الدلالة الاحصائية
البعد الأول	**0.704	دالة عند مستوى 0.01
البعد الثاني	**0.950	دالة عند مستوى 0.01
البعد الثالث	**0.906	دالة عند مستوى 0.01
البعد الرابع	**0.875	دالة عند مستوى 0.01

**قيمة (ر) الجدولية عند درجات حرية (28) ومستوى دلالة 0.01 = (0.463)
*قيمة (ر) الجدولية عند درجات حرية (28) ومستوى دلالة 0.05 = (0.361)

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط بين كل بعد من أبعاد مقياس قلق الامتحان والدرجة الكلية للمقياس دال إحصائياً عند درجات حرية 28 ومستوى دلالة 0.01 مما يؤكد أن مقياس قلق الامتحان في صورته النهائية يتمتع بالاتساق الداخلي.

الصدق التمييزي لمقياس قلق الامتحان (صدق المقارنة الطرفية):

حيث تقوم هذه الطريقة على مقارنة متوسط درجات الأقوياء في الميزان بمتوسط درجات الضعاف في نفس الميزان وذلك نسبة إلى توزيع الاختبار، ولذلك سميت بالمقارنة الطرفية لاعتمادها على الطرف الممتاز والطرف الضعيف للميزان، وقام الباحثان بحساب الصدق التمييزي لمقياس قلق الاختبار بين المجموعة العليا والدنيا

باستخدام اختبار (مان ويتني) لعينتين مستقلتين Mann-Whitney Test، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (8)
اختبار مان ويتني لعينتين مستقلتين لبيان الصدق التمييزي للمجموعتين العليا والدنيا لمقياس قلق الامتحان

المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	القيمة الاحتمالية	مستوى الدلالة
الدنيا	7	4.00	28.00	3.137	0.002	**0.01
العليا	7	11.00	77.00			

يتضح من الجدول رقم (29) والذي يبين صدق المقارنة الطرفية (الصدق التمييزي) لمقياس قلق الامتحان أن قيمة (Z) المحسوبة أكبر من قيمة (**Z**) الجدولية عند مستوى دلالة 0.01، مما يدل على أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين العليا والدنيا لصالح المجموعة العليا، وهذا يدل على صلاحية مقياس قلق الامتحان (لسارسون) للتمييز بين الدرجات العليا والدنيا لعينة الدراسة.

مخطط عام لجلسات البرنامج الإرشادي:

تكون البرنامج الإرشادي في صورته النهائية من اثني عشر جلسة، كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (9)
جلسات البرنامج الإرشادي ومدتها

الجلسة	العنوان	الأسبوع	الزمن
التمهيدية	التعارف + تطبيق أداتي الدراسة (القياس القبلي)	الأول	90 دقيقة
الإرشادية الأولى	مهارة التدرب على الاسترخاء	الأول	90 دقيقة
الإرشادية الثانية	الكفاءة الاجتماعية (1)	الثاني	90 دقيقة
الإرشادية الثالثة	الكفاءة الاجتماعية (2)	الثاني	90 دقيقة
الإرشادية الرابعة	الكفاءة الاجتماعية (3)	الثالث	90 دقيقة
الإرشادية الخامسة	التفاعل الاجتماعي الإيجابي (الجسارة الاجتماعية)	الثالث	90 دقيقة
الإرشادية السادسة	التحكم وضبط النفس	الرابع	90 دقيقة
الإرشادية السابقة	مهارة حل المشكلات	الرابع	90 دقيقة
الإرشادية الثامنة	مهارة الاتصال والتواصل	الخامس	90 دقيقة
الإرشادية التاسعة	الثقة بالنفس	الخامس	90 دقيقة
الإرشادية العاشرة	التفاؤل	السادس	90 دقيقة
الجلسة الختامية	تقويم البرنامج الإرشادي وإنهاؤه، تطبيق أداتي الدراسة (القياس البعدي)	السادس	90 دقيقة

نتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها

الفرضية الرئيسة: توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المستجيبين على مقاييس برنامج إرشادي لزيادة الكفاءة الاجتماعية للحد من قلق الامتحان لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظات غزة.

للتحقق من صحة الفرضية الرئيسة قام الباحثان باختبار صحة الفرضيات الفرعية التالية:

النتيجة المتعلقة بالفرضية الأولى، التي نصها: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي، ومتوسط درجات أفراد المجموعة نفسها في القياس البعدي على مقياس الكفاءة الاجتماعية لصالح القياس البعدي".

للتحقق من صحة الفرضية الأولى قام الباحثان باستخدام اختبار (ت) لعينتين مرتبطتين Paired Sample T.Test وحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية، وقيمة (ت) ودلالتها الإحصائية بين درجات المجموعة التجريبية على جميع أبعاد مقياس الكفاءة الاجتماعية، ودرجتها الكلية في القياس القبلي والقياس البعدي، والجدول رقم (10) يبين ذلك:

جدول (10)

المتوسط والانحراف المعياري وقيمة (ت) ودلالتها الإحصائية بين درجات المجموعة التجريبية على جميع أبعاد مقياس الكفاءة ودرجته الكلية في القياس القبلي والبعدي

البعد	القياس	المتوسط	العدد	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	قيمة الدلالة الإحصائية	مستوى الدلالة الإحصائية
المشاركة والتوافق مع المجتمع	القبلي	21.13	30.00	3.50	9.059	0.00	دالة عند مستوى 0.01
	البعدي	29.33	30.00	2.48			
ضبط النفس والتحكم بالذات	القبلي	19.50	30.00	3.68	8.018	0.00	دالة عند مستوى 0.01
	البعدي	27.20	30.00	3.88			
الاستقلالية والاعتماد على الذات	القبلي	19.60	30.00	3.94	8.574	0.00	دالة عند مستوى 0.05
	البعدي	28.20	30.00	3.26			
الدرجة الكلية	القبلي	60.23	30.00	9.00	11.224	0.00	دالة عند

البعد	القياس	المتوسط	العدد	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	قيمة الدلالة الإحصائية	مستوى الدلالة الإحصائية
لمقياس الكفاءة الاجتماعية	البعدي	84.47	30.00	6.62			مستوى 0.01

**قيمة (ت) الجدولية عند درجات حرية 29 مستوى دلالة 0.01 = 2.756
*قيمة (ت) الجدولية عند درجات حرية 29 مستوى دلالة 0.05 = 2.045

شكل (1) الفروق بين متوسطات العينة التجريبية في القياس القبلي والبعدي على مقياس الكفاءة الاجتماعية

يتضح من الشكل رقم (1) أن قيم (ت) المحسوبة لدرجات عينة الدراسة التجريبية بين القياس القبلي والقياس البعدي على كل بعد من أبعاد مقياس الكفاءة الاجتماعية ودرجته الكلية أكبر من قيمة (ت) الجدولية عند درجات حرية 29 ومستوى دلالة 0.01 كما تبين أن متوسطات درجات عينة الدراسة التجريبية في القياس القبلي، أعلى من متوسطاتها في القياس البعدي، مما يدل على وجودفروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.01 بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي ومتوسط درجات أفراد المجموعة نفسها في القياس البعدي على مقياس الكفاءة الاجتماعية لصالح القياس البعدي.

ويتضح من الرسم البياني زيادة مستوى الكفاءة الاجتماعية لدى أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي لكل من الدرجة الكلية لمقياس الكفاءة الاجتماعية وأبعاده (المشاركة والتوافق مع المجتمع، ضبط النفس والتحكم بالذات، الاستقلالية

والاعتماد على الذات) مقارنة بمستوى الكفاءة الاجتماعية لدى أفراد المجموعة نفسها، وهو ما يدعم صحة تحقق هذا الفرض.

وتشير هذه النتائج إلى كفاءة وفعالية البرنامج الإرشادي الانتقائي المستخدم في الدراسة الحالية من زيادة مستوى الكفاءة الاجتماعية وفي الدرجة الكلية لمستوى الكفاءة الاجتماعية لأفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج الإرشادي وخضوعهم لجلسات الإرشاد الجمعي، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة بشير (2016)، ودراسة أبو سلامة (2014)، ودراسة عبد الحميد (2015)، ودراسة أبو غالي (2014)، ودراسة العطية (2013)، ودراسة لاوجسونLaugeson (2013)، ودراسة رضوان (2012) التي أشارت إلى فاعلية البرامج التي طبقت على أفراد المجموعة التجريبية قبل تنفيذ البرنامج، مقارنة بنتائج أفراد المجموعة التجريبية بعد خضوعهم لجلسات البرامج المستخدمة في الدراسات.

ويفسر الباحثان النتيجة التي تم التوصل إليها في إطار التفاعل الإيجابي والبناء الذي أبداه أفراد المجموعة التجريبية، وهذا ما لمسه الباحث من خلال تقبل ورغبة واستجابة أفراد المجموعة التجريبية لعملية التعلم، وسعيهم الواضح في الوصول إلى درجة إحداث التغيير في نمط حياتهم للأفضل، وتعزيز الثقة بأنفسهم وتقديرها، وبالتالي فإن السعي إلى التغيير والتأكيد عليه في الممارسة التدريبية يعد جانباً مهماً في تحقيق الأهداف المرجوة من استخدام البرنامج الإرشادي.

ويتوافق ذلك مع ما أكده أبو هاشم، حسين (2014) أنه إذا اعتبرنا الكفاءة الاجتماعية متغير تابع فعلينا أن نبحث عن المتغير المستقل والتي تزيد أو تؤثر فيها وتحدد مقدراها أو قياسها، وبالتالي من الممكن أن ترفع من مستوى الكفاءة الاجتماعية وتعمل على توجيهها إلى المسار الصحيح الذي يعود على الفرد والطالب بالنفع والتوافق الانفعالي والاجتماعي في البيئة المحيطة به بصفة عامة والمدرسة بصفة خاصة. (أبو هاشم، حسين 2014: 134-144)
ويفسر الباحثان الأثر الإيجابي للبرنامج الإرشادي الذي بينته نتائج الجداول السابقة إلى طبيعة البرنامج الإرشادي ووضوح أهدافه، وارتباط جلساته وأنشطته المختلفة بواقع حياة أفراد المجموعة التجريبية، وقدرته على منح أفراج المجموعة التجريبية بالأفكار والمهارات اللازمة من أجل التفاعل الاجتماعي الفعال، وكذلك منحهم القدرة على تخطي الأفكار السلبية وتعزيز ثقتهم بأنفسهم وقدراتهم مما حيَّد لديهم

بعض الأفكار والسلوكيات غير المرغوب فيها مثل الخجل، التردد، والأحكام المسبقة، وعدم الاكتراث.

كما يفسر الباحثان هذه النتائج الإيجابية في ضوء نجاح البرنامج الإرشادي في تغيير نمط الحياة وأسلوبها التي يعيشها أفراد المجموعة التجريبية، والذي من خلاله يستطيع أن يصل إلى الارتقاء النفسي والاجتماعي، والقدرة على التفاعل الاجتماعي البناء وإقامة علاقات اجتماعية إيجابية تتسم بالجسارة الاجتماعية، والتعبير عن المشاعر والقدرة على ضبط النفس، والكفاءة في استخدام الاستراتيجيات اللازمة لحل المشكلات التي تواجههم، وهو ما يسهم في زيادة الكفاءة الاجتماعية وتحسنها لدى الفرد.

النتيجة المتعلقة باختبار الفرضية الثانية، والتي نصها: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس الكفاءة الاجتماعية لصالح أفراد المجموعة التجريبية".

للتحقق من صحة الفرضية الثانية قام الباحثان باستخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين independent sample T.Test وحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية، وقيمة (ت) ودلالتها الإحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على جميع أبعاد مقياس الكفاءة الاجتماعية ودرجتها الكلية في القياس البعدي، والجدول رقم (11) يبين ذلك:

جدول (11)
المتوسط والانحراف المعياري وقيمة (ت) ودلالتها الإحصائية بين درجات المجموعة التجريبية على جميع أبعاد مقياس الكفاءة الاجتماعية ودرجتها الكلية في القياس البعدي

البعد	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	قيمة الدلالة الإحصائية	مستوى الدلالة الإحصائية
المشاركة والتوافق مع المجتمع	التجريبية	30.00	29.33	2.48	11.772	0.00	دالة عند مستوى 0.01
	الضابطة	30.00	19.73	3.71			
ضبط النفس والتحكم بالذات	التجريبية	30.00	27.20	3.88	8.904	0.00	دالة عند مستوى 0.01
	الضابطة	30.00	19.47	2.75			

البعد	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	قيمة الدلالة الإحصائية	مستوى الدلالة الإحصائية
الاستقلالية والاعتماد على الذات	التجريبية	30.00	28.20	3.26	9.689	0.00	دالة عند مستوى 0.01
	الضابطة	30.00	19.10	3.98			
الدرجة الكلية لمقياس الكفاءة الاجتماعية	التجريبية	30.00	84.47	6.62	13.321	0.00	دالة عند مستوى 0.01
	الضابطة	30.00	58.33	8.46			

**قيمة (ت) الجدولية عند درجات حرية 58 مستوى دلالة 0.01 = 2.660
*قيمة (ت) الجدولية عند درجات حرية 58 مستوى دلالة 0.05 = 2.00

شكل (2) الفروق بين متوسطات العينة التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس الكفاءة الاجتماعية

يتضح من الشكل رقم (2) أن قيم (ت) المحسوبة بين متوسطات درجات عينة الدراسة التجريبية والضابطة على القياس البعدي على كل بعد من أبعاد مقياس الكفاءة الاجتماعية ودرجته الكلية أكبر من قيمة ت الجدولية عند درجات حرية 58 ومستوى دلالة 0.01 ومتوسطات درجات عينة الدراسة التجريبية أعلى من متوسطات العينة الضابطة في القياس البعدي، مما يدل على وجودفروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.01 بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية

ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس الكفاءة الاجتماعية لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

ولحساب حجم تأثير البرنامج المستخدم في تحسين مستوى الكفاءة الاجتماعية لدى أفراد المجموعة التجريبية قام الباحثان بحساب مربع إيتا"η^2" لحجم الأثر، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (12)

قيم η^2على جميع أبعاد مقياس الكفاءة الاجتماعية ودرجته الكلية

البعد	قيمة ت	درجات الحرية	η^2	حجم الأثر
المشاركة والتوافق مع المجتمع	9.272	58	0.705	كبير
ضبط النفس والتحكم بالذات	10.455	58	0.578	كبير
الاستقلالية والاعتماد على الذات	10.052	58	0.618	كبير
الدرجة الكلية لمقياس الكفاءة الاجتماعية	13.237	58	0.754	كبير

يتضح من الجدول السابق أن قيمة η^2 على جميع الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس الكفاءة الاجتماعية كبيرة، مما يدل على أن حجم الأثر كبير، وهذا يشير إلى أن البرنامج المستخدم أحدث اثراً كبيراً في تحسن مستوى الكفاءة الاجتماعية لدى عينة الدراسة التجريبية بعد تطبيقه.

ويتضح من الرسم البياني السابق زيادة مستوى الكفاءة الاجتماعية لدى أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي لكل من الدرجة الكلية لمقياس الكفاءة الاجتماعية وأبعاده (المشاركة والتوافق مع المجتمع، ضبط النفس والتحكم بالذات، الاستقلالية والاعتماد على الذات) مقارنة بمستوى الكفاءة الاجتماعية لدى أفراد المجموعة الضابطة وهو ما يدعم صحة تحقق هذا الفرض.

ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى كفاءة البرنامج الإرشادي المستخدم في الدراسة الحالية في تحقيق أهدافه، حيث أن المناقشات الجماعية والجو النفسي الآمن وإتاحة الفرصة لأفراد المجموعة التجريبية للتعبير عن ذاتهم ومشاعرهم وأفكارهم في أجواء نفسية واجتماعية صحية أدت إلى ازدياد ثقة أفراد التجريبية بأنفسهم وقدرتهم

على التواصل الإيجابي، وفهم ذواتهم بشكل سليم وموضوعي، مما زاد من شعورهم بالمسؤولية الفردية والجماعية، وبالتالي اكتساب مهارات اجتماعية وحررت قواهم الإيجابية ودفعتهم للعمل بإيجابية، كما أن المناقشات وتبادل الآراء والخبرات كان لهما الأثر الإيجابي في اكتساب معارف وأفكار ومهارات ساهمت في تعديل الأفكار والمشاعر والسلوك المرتبط بتدني الكفاءة الاجتماعية لدى أفراد المجموعة التجريبية، مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة الذين لم يتلقوا أي إرشاد أو تدريب في هذا المجال.

وساهمت فنية الوعي والاستبصار بالمشكلة في إكساب أفراد المجموعة التجريبية المهارة اللازمة لاكتشاف نقاط الضعف لديهم ومحاولة علاجها وتعديلها، حيث يعتبر الوعي والاستبصار بالمشكلة من العمليات المعرفية المهمة في تغيير السلوك، فالفرد عندما يشعر بمشكلته ويفكر فيها بطريقة لا عقلانية، فإن ذلك يجعله أكثر اضطراباً وقلقاً، ويأتي دور المرشد حيث يساعد المسترشد على أن يكون أكثر وعياً واستبصاراً بمشكلته حتى يمكنه من تغيير وتعديل سلوكه المضطرب، فهي عبارة عن عملية توعية حول الأسباب وكيفية التعامل مع المشكلة. (شراب، 2013 : 112)

كما يعزو الباحث هذه النتيجة لاستخدامه فنية التعزيز بأشكال متعددة ليعمل على تقوية وتدعيم وتثبيت الممارسات السلوكية الجديدة المتسمة بالديمومة التي تم تعلمها والتدرب عليها وممارستها من قبل أفراد المجموعة التجريبية، ويتفق هذا مع ما أشار إليه (بطرس، 2008 : 170) من "أن التعزيز من أكثر فنيات العلاج السلوكي استخداماً وخاصة في المجال المدرسي والتربوي، وتتلخص طريقته في تقديم مكافآت أو معززات رمزية أو تعزيز معنوي بهدف تقوية السلوكيات لدى المسترشد".

كما يعزو الباحثان هذه النتيجة لاستخدامات فنية لعب الدور، حيث تقوم هذه التدريبات في مواجهة المواقف والأحداث غير التوافقية التي تولدت لدى الفرد عن طريق الأشخاص الآخرين أثناء العلاقات المباشرة معهم، وبالتالي تساعد هذه الفنية على التعبير عن اتجاهات ومعتقدات جديدة، مما ساعد على الدخول في المواقف الجديدة بثقة أكبر، بالإضافة إلى المشاعر الإيجابية التي تسيطر على البعض ممن يتقن تمثيل الدور بطريقة انفعالية وسلوكية مناسبة. (بشير، 2010 : 81)

كما يفسر الباحثان هذه النتيجة في ضوء ما استخدمه من إحدى أنواع العلاج باللعب ألا وهي (ألعاب التحكم والسيطرة Mastery Play)، حيث عمد الباحثان على إدخال اللعب في كافة جلسات البرنامج الإرشادي، وقد استعان الباحث لممارسة وتطبيق هذه الألعاب بمختصين في التدريب على ألعاب المهارات الحياتية وتيسير الأنشطة التربوية، حيث أن الألعاب تحقق الكثير من الفوائد النفسية والاجتماعية والتربوية لدى أفراد المجموعة التجريبية على وجه الخصوص ولدى المتدربين على وجه العموم، حيث تم اختيار الألعاب التي تتناسب مع الخصائص العمرية لدى أفراد المجموعة التجريبية، وقد قام الباحثان بعرض الألعاب على مجموعة من المحكمين المختصين في علم النفس التربوي والصحة النفسية، وقد أقروا بأهليتها وصلاحيتها في تحقيق أهداف الدراسة.

النتائج المتعلقة باختبار الفرضية الثالثة، والتي نصها: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي، ومتوسط درجات أفراد المجموعة نفسها في القياس البعدي على مقياس قلق الامتحان لصالح القياس البعدي".

للتحقق من صحة الفرضية الثالثة قام الباحثان باستخدام اختبار (ت) لعينتين مرتبطتين paired sample T. Test وحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية، وقيمة (ت) ودلالتها الإحصائية بين درجات المجموعة التجريبية على جميع أبعاد مقياس قلق الامتحان ودرجته الكلية في القياس القبلي والقياس البعدي، والجدول رقم (13) يبين ذلك:

جدول (13)

المتوسط والانحراف المعياري وقيمة (ت) ودلالتها الإحصائية بين درجات المجموعة التجريبية على جميع أبعاد مقياس قلق الامتحان ودرجته الكلية في القياس القبلي والبعدي

البعد	المجموعة	المتوسط	العدد	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	قيمة الدلالة الإحصائية	مستوى الدلالة الإحصائية
الأعراض الفسيولوجية	التجريبية	17.53	30.00	2.40	9.304	0.00	دالة عند مستوى 0.01
	الضابطة	10.87	30.00	2.52			
الانزعاج والفزع	التجريبية	29.07	30.00	2.30	13.145	0.00	دالة عند مستوى 0.01
	الضابطة	18.68	30.00	3.96			
الارتباك	التجريبية	29.40	30.00	3.58	3.606	0.001	دالة عند مستوى

البعد	المجموعة	المتوسط	العدد	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	قيمة الدلالة الإحصائية	مستوى الدلالة الإحصائية
المعرفي والسلوكي	الضابطة	25.13	30.00	4.80			0.01
الاضطراب الانفعالي	التجريبية	29.40	30.00	3.58	9.678	0.00	دالة عند مستوى 0.01
	الضابطة	18.40	30.00	4.01			
الدرجة الكلية لمقياس القلق	التجريبية	115.27	30.00	8.14	14.397	0.00	دالة عند مستوى 0.01
	الضابطة	73.20	30.00	12.61			

**قيمة (ت) الجدولية عند درجات حرية 29 مستوى دلالة 0.01 =2.756

*قيمة (ت) الجدولية عند درجات حرية 29 مستوى دلالة 0.05 = 2.045

شكل (3) الفروق بين متوسطات العينة التجريبية في القياس القبلي والبعدي على مقياس قلق الامتحان

يتضح من الشكل رقم (3) أن قيم (ت) المحسوبة لدرجات عينة الدراسة التجريبية بين القياس القبلي والقياس البعدي على كل بعد من أبعاد مقياس قلق الامتحان، ودرجته الكلية أكبر من قيمة (ت) الجدولية عند درجات حرية 29 ومستوى دلالة 0.01، كما تبين أن متوسطات درجات عينة الدراسة التجريبية في القياس القبلي أقل من متوسطاتها في القياس البعدي، مما يدل على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي، ومتوسط

درجات أفراد المجموعة نفسها في القياس البعدي على مقياس قلق الامتحان لصالح القياس البعدي في انخفاض مستوى قلق الامتحان.
ويتضح من الرسم البياني انخفاض مستوى قلق الامتحان لدى أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي لكل من الدرجة الكلية لمقياس قلق الامتحان وأبعاده (الأعراض الفسيولوجية، الانزعاج والفزع، الارتباك المعرفي والسلوكي، الاضطراب الانفعالي) مشاركة بمستوى قلق الامتحان لدى أفراد المجموعة نفسها قبل تلقيهم جلسات البرنامج الإرشادي المستخدم في الدراسة الحالية، وتشير هذه النتائج إلى كفاءة وفعالية البرنامج الإرشادي الانتقالي المستخدم في الدراسة الحالية من خفض قلق الامتحان في الدرجة الكلية لمستوى قلق الامتحان لأفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج الإرشادي مقارنة بنتيجة مستوى قلق الامتحان لدى أفراد المجموعة نفسها قبل خضوعهم لجلسات البرنامج الإرشادي، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة حمادنة (2017)، ودراسة الشحات، البلاح (2013)، ودراسة الخواجة (2012)، ودراسة الخواجة (2012)، التي أشارت إلى فاعلية البرامج التي طبقت على أفراد المجموعة التجريبية مقارنة بنتائج المجموعة نفسها قبل خضوعهم لجلسات البرامج المستخدمة في الدراسات.

ويفسر الباحثان هذه النتيجة في ضوء اشتمال البرنامج الإرشادي على فنيات إرشادية متنوعة ومتعددة زاوجت ما بين الفنيات المعرفية والفنيات السلوكية في إكساب أفراد المجموعة التجريبية القدرة على التحكم في المواقف المختلفة ومن بينها القلق المصاحب للامتحان.

وساهمت فنية التنفيس الانفعالي التي تنتمي للاتجاه التحليلي في تفريغ الشحنات الانفعالية لدى أفراد المجموعة التجريبية وإخراج الخبرات السابقة، حيث أن تعبير الشخص عن انفعالاته يعمل كمضاد لحالات القلق، كما أن اللعب وتمثل الأدوار والسيكو دراما يمكن أن تحدث عمليات تفريغ انفعالي، هذا فضلاً عن رواية القصص التي تعد طريقة فعالة للتعبير عن المشاعر. (الضامن، 2003 : 229)

ويؤكد الباحثان أن تنفيذ البرنامج الإرشادي المستخدم في الدراسة الحالية بطريقة علمية وموضوعية، وتصميم الأنشطة والفعاليات المختلفة التي اشتمل عليها البرنامج الإرشادي، والاستعانة بخبراء ومتخصصين في مجال المهارات الحياتية،

والأنشطة التربوية ساهمت بشكل فعال في تحقيق أهداف الدراسة، وخفض مستوى قلق الامتحان لدى أفراد المجموعة التجريبية.

كما تم توظيف فنية الاسترخاء لتعمل على إرخاء العضلات وإزالة التوترات العضلية وتنمية المهارات بأنواعها وتنمية القوة النفسية وتحرير الطاقات المكبوتة، وكان لتعلم الاسترخاء وممارسته في أغلب جلسات البرنامج الإرشادي أثر إيجابي على شخصيات أفراد المجموعة التجريبية، حيث أسهم في إكسابهم المرونة العقلية وضبط الانفعالات، كما ساهم في خلق حالة من التوازن بين الجوانب الجسدية والحركية مما أدى على زيادة الكفاءة الاجتماعية والوصول إلى درجة أقل من القلق المصاحب للامتحان لدى أفراد المجموعة التجريبية، ويرى الباحثان أن أهم ميزة وفرها التدرب على الاسترخاء لدى أفراد المجموعة التجريبية هي إدراكهم للفرق بين المشاعر المرتبطة بالتوتر والمشاعر المرتبطة بالهدوء والاتزان والارتخاء والتمييز بين الحالتين، وهذا يتفق مع ما ذهب إليه (السهل، 1996 :122) من أن مهمة المرشد النفسي بجانب دوره في تدريب المسترشدين على الاسترخاء القيام بتعليم المسترشد على إدراك الاختلاف بين حالتي التوتر والاسترخاء، وعندما يكون المسترشد قادراً على أداء تدريبات الاسترخاء وإدراك الفرق بين حالتي الشد والاسترخاء، يكون قد وصل إلى المرحلة التي يستطيع فيها خفض التوتر العضلي والنفسي.

ويعزو الباحثان هذه النتائج إلى نجاح البرنامج الإرشادي المستخدم في الدراسة الحالية في نقل الخبرات والمهارات اللازمة لتنمية الحصانة النفسية وزيادة الكفاءة الاجتماعية لدى أفراد المجموعة التجريبية، إضافة على الأثر الإيجابي الذي أحدثته التدخلات والمعالجات الإرشادية المنظمة تخطيطاً وتنفيذاً وتقويماً في مساعدة أفراد المجموعة التجريبية؛ لفهم ذواتهم وإدراكهم لقدراتهم وما يمتلكون من مهارات، والفهم الراعي والمسؤول للبيئة التي يعيشون فيها والمشكلات التي تواجههم، وإكسابهم المهارات اللازمة للاسترخاء والتنفيس الانفعالي ومواجهة التحديات بقوة وثبات وروية، مما نعكس إيجاباً على قدرتهم على ضبط انفعالاتهم والسيطرة عليها، وبالتالي النظر إلى الامتحان كونه وسيلة للتحقق من مدى استفادة الطالب من الخبرات والمهارات المتعلمة وليس هدفاً بحد ذاته، وبالتالي الوصول بهم إلى درجة أقل من القلق والتوتر المصاحب للامتحان.

النتائج المتعلقة باختبار الفرضية الرابعة، والتي نصها: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس قلق الامتحان لصالح أفراد المجموعة التجريبية".

للتحقق من صحة الفرضية الرابعة قام الباحثان باستخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين independent sample T.Test وحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) ودلالتها الإحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على جميع أبعاد مقياس قلق الامتحانودرجته الكلية في القياس البعدي، والجدول رقم (14) يبين ذلك:

جدول (14)

المتوسط والانحراف المعياري وقيمة (ت) ودلالتها الإحصائية بين درجات المجموعة التجريبية على جميع أبعاد مقياس قلق الامتحان ودرجته الكلية في القياس القبلي والبعدي

البعد	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	قيمة الدلالة الإحصائية	مستوى الدلالة الإحصائية
الأعراض الفسيولوجية	التجريبية	30.00	10.87	2.52	12.800	0.00	دالة عند مستوى 0.01
	الضابطة	30.00	18.57	2.13			
الانزعاج والفزع	التجريبية	30.00	18.68	3.96	6.767	0.00	دالة عند مستوى 0.01
	الضابطة	30.00	29.59	7.90			
الارتباك المعرفي والسلوكي	التجريبية	30.00	25.13	4.80	10.782	0.00	دالة عند مستوى 0.01
	الضابطة	30.00	37.17	3.79			
الاضطراب الانفعالي	التجريبية	30.00	18.40	4.01	9.877	0.00	دالة عند مستوى 0.01
	الضابطة	30.00	28.33	3.77			
الدرجة الكلية لمقياس قلق الامتحان	التجريبية	30.00	73.20	12.61	13.157	0.00	دالة عند مستوى 0.01
	الضابطة	30.00	113.50	11.07			

**قيمة (ت) الجدولية عند درجات حرية 58 مستوى دلالة 0.01 = 2.660

***قيمة (ت) الجدولية عند درجات حرية 58 مستوى دلالة 0.05 = 2.00**

شكل (4) الفروق بين متوسطات العينة التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس قلق الامتحان

يتضح من الشكل رقم (4) أن قيم (ت) المحسوبة بين متوسطات درجات عينة الدراسة التجريبية والضابطة على القياس البعدي على كل بعد من أبعاد مقياس قلق الامتحان، ودرجته الكلية أكبر من قيمة (ت) الجدولية عند درجات حرية 58 ومستوى دلالة 0.01 ومتوسطات درجات عينة الدراسة التجريبية أقل من متوسطات العينة الضابطة في القياس البعدي، مما يدل على وجودفروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.01 بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس قلق الامتحان لصالح أفراد المجموعة التجريبية في انخفاض مستوى قلق الامتحان.

ولحساب حجم تأثير البرنامج المستخدم في خفض مستوى قلق الامتحان لدى أفراد المجموعة التجريبية، قام الباحثان بحساب مربع إيتا"η^2"، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (15)

قيم η^2على جميع أبعاد مقياس قلق الامتحان ودرجته الكلية

البعد	قيمة ت	درجات الحرية	η^2	حجم الأثر
الاعراض الفسيولوجية	12.800	46	0.739	كبير
الانزعاج والفزع	6.767	46	0.441	كبير
الارتباك المعرفي والسلوكي	10.782	46	0.667	كبير
الاضطراب الانفعالي	9.877	46	0.627	كبير
الدرجة الكلية لمقياس قلق الامتحان	13.157		0.749	

يتضح من الجدول السابق انخفاض مستوى قلق الامتحان لدى أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي لكل من الدرجة الكلية لمقياس قلق الامتحان وأبعاده الأربعة (الأعراض الفسيولوجية، الانزعاج والقلق، الارتباك المعرفي والسلوكي، الاضطراب الانفعالي) مقارنة بمستوى قلق الامتحان لدى أفراد المجموعة الضابطة، وهو ما يدعم صحة تحقق هذا الفرض.

وتشير هذه النتائج إلى كفاءة وفعالية البرنامج الإرشادي المستخدم في الدراسة الحالية في خفض مستوى قلق الامتحان وفي الدرجة الكلية لمستوى قلق الامتحان لأفراد المجموعة التجريبية الذين تم تطبيق البرنامج الإرشادي عليهم، في حين لم يطرأ أي انخفاض في مستوى القلق لدى أفراد المجموعة الضابطة، وهذا يتفق مع دراسة حمادنة (2017) ودراسة الشحات أو البلاح (2013)، ودراسة الخواجة (2012)، التي أشارت إلى فاعلية البرامج المختلفة من تدريبية، إرشادية، علاجية، التي تم تطبيقها على المجموعة التجريبية مقارنة بنتائج المجموعة الضابطة التي لم يطبق عليها أي برنامج ولم يطرأ عليها أي تحسن.

ويفسر الباحثان هذه النتائج في ضوء الأثر الإيجابي لمحتوى البرنامج الإرشادي والذي عمل على توفير وتهيئة الجو النفسي الآمن وسهل لأفراد المجموعة التجريبية الإقبال على العملية الإرشادية والمشاركة والتفاعل الإيجابي مع أنشطة وفعاليات البرنامج الإرشادي المختلفة، والذي اشتمل على عدد من الإجراءات

العملية التعليمية لخفض مستوى قلق الامتحان لدى أفراد المجموعة التجريبية، والتي من أهمها:

-تطوير قدرة الفرد على الفهم وحل المشكلات.
-مساعدة الفرد على الشعور بالأمن والثقة بالذات. (زهران، 2000 : 230)
-تشجيع التعبير عن الانفعالات (التفريغ الانفعالي).
-الحديث الإيجابي مع الذات. (رضوان، 2002 : 250)

ويعزو الباحثان تحقق هذه النتائج إلى أهمية ودور الأساليب والفنيات النفسية التي استخدمت في البرنامج الإرشادي في تحقيق التفاعل الإيجابي، وإدراك الذات، وإدراك أساليب حل المشكلات، وطرق التفكير الإيجابي، والتعبير عن المشاعر والإفصاح عنها، وفهم الذات بطريقة أكثر توافقية وممارسة أفراد المجموعة التجريبية لهذه الفنيات بطريقة علمية ومنظمة سواء خلال الجلسات الإرشادية أو خارجها.

ويؤكد الباحثان أن أفراد المجموعة التجريبية كان لديهم الميل والاستعداد لتعلم المهارات المختلفة التي تساعدهم في حياتهم اليومية، لذا كانوا ينظرون إلى جلسات البرنامج الإرشادي بأهمية بالغة، وكان لديهم الحرص على المشاركة الفاعلة، حيث أن البرنامج الإرشادي وفر لهم مساحة كبيرة لتطوير الذات وفهم الإمكانيات من خلال مجموعة كبيرة من الألعاب والأنشطة وسرد القصص، ساهمت في تحسين بنيتهم المعرفية وعززت شهورهم بالقوة والثقة بالنفس، والثقة بقدراتهم، ومكنتهم من فهم انفعالاتهم، والعمل على ضبطها بشكل أفضل.

ويعزو الباحثان التحسن الذي طرأ على أفراد المجموعة التجريبية والمتمثل في انخفاض قلق الامتحان لنجاح البرنامج الإرشادي المستخدم في الدراسة الحالية في إكساب أفراد المجموعة التجريبية مهارات الاعتماد على الذات، ومواجهة المواقف والثبات الانفعالي في المواقف المختلفة.

ويعزو الباحثان النتائج الإيجابية لتطبيق البرنامج الإرشادي على أفراد المجموعة التجريبية، لاشتمال البرنامج الإرشادي على فنية الاسترخاء والتي تنتمي إلى المدرسة السلوكية، حيث يعرف أنصار المدرسة السلوكية القلق على أنه عادة خاطئة، ولذلك تعتمد الطريقة السلوكية في التخلص من القلق على العادات الخاطئة

من خلال إزالتها تماماً، أو تعديلها، ويتم ذلك بعدة أساليب من بينها إزالة فرط الحساسية التدريجية، الذي يبدأ بالمواجهة أولاً في الخيال، ثم الواقع فيما بعد، أو يتم عن طريق المشكلة كما هي في الواقع.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

-وجود فروق دالة إحصائياً في متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الكفاءة الاجتماعية (الأبعاد، الدرجة الكلية) بين القياس القبلي والقياس البعدي لصالح القياس البعدي.

-وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة على مقياس الكفاءة الاجتماعية (الأبعاد، الدرجة الكلية) لصالح أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج الإرشادي الانتقائي التكاملي.

-وجود فروق دالة إحصائياً في متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس قلق الامتحان (الأبعاد، الدرجة الكلية) بين القياس القبلي والقياس البعدي لصالح القياس البعدي.

-وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة على مقياس قلق الامتحان (الأبعاد، الدرجة الكلية) لصالح أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج الإرشادي الانتقائي التكاملي.

التوصيات:

-اعتماد البرنامج الحالي ضمن البرامج الإرشادية التي يقدمها المرشدون التربويون في المدارس من أجل تنمية زيادة الكفاءة الاجتماعية لدى طلبة المدارس.

-اعتماد مقاييس وأدوات الدراسة الحالية في تحديد مستوى متغيرات الدراسة لدى طلبة المدارس.

-يوصي الباحثان المعلمين والمرشدين التربويين، وأولياء الأمور بضرورة الاهتمام بالجوانب الإيجابية في التنشئة التي من شأنها زيادة الكفاءة الاجتماعية لدى طلبة المدارس.

-الاهتمام بالطالب ومشاعرة واحتياجاته النفسية ومساعدته على تعلم المهارات اللازمة، التي تعينه على تخطي العقبات وتجاوز المشكلات التي تواجهه وتعترض تقدمه نحو النجاح.

بحوث مقترحة:

-بحث أساليب التربية الوالدية، وأثرها في زيادة الكفاءة الاجتماعية لدى الأبناء.

-إجراء دراسة مماثلة لزيادة الكفاءة الاجتماعية للحد من قلق الامتحان لدى طالبات المرحلة الثانوية.

-تصميم برنامج لتدريب أولياء الأمور على كيفية زيادة الكفاءة الاجتماعية لدى الأبناء.

-إجراء دراسة مماثلة على عينة من الذكور والإناث لمعرفة الفروق بين الجنسين حول متغيرات الدراسة.

قائمة المراجع:

1. أبو غالي، عطاف محمود (2014)، فاعلية برنامج تدريبي في تحسين الكفاءة الاجتماعية لدى التلميذات المساء إليهن في مرحلة الطفولة المتأخرة. المجلة الاردنية للعلوم التربوية مجلد. (10)، العدد (3)، ص 275.
2. بديوي، زينب حياوي (2018)، فاعلية برنامج إرشادي سلوكي معرفي في خفض قلق الامتحان لدى طالبات كلية التربية للعلوم الإنسانية في جامعة البصرة. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية. جامعة البصرة، العراق، ع(38)، ص. ص 731- 757.
3. بشير، فايز خضر (2016)، فاعلية برنامج لتنمية السلوك التوكيدي وأثره في زيادة فاعلية الذات والكفاءة الاجتماعية والأداء الأكاديمي لدى طلاب المرحلة

الثانوية بمحافظات غزة، (رسالة دكتوراه غير منشورة)، معهد البحوث والدراسات العربية، القاهرة، جمهورية مصر العربية.

4. بطرس، حافظ (2008)، المشكلات النفسية وعلاجها، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

5. تيته، سارة، وعطا الله، صفاء (2017)، علاقة فاعلية الذات بقلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الشهيد حمة لخضر بالوادي، الجزائر.

6. جابر، عبد الحميد، وكفافي، علاء (1988)، معجم علم النفس والطب النفسي. القاهرة: دار النهضة العربية.

7. حبيب، مجدي (1991)، الخصائص لذوي الكفاءة الاجتماعية، دراسة ميدانية، عدد (11)، مجلة كلية التربية- جامعة طنطا.

8. _____ (2003)، اتجاهات حديثة في تعليم التفكير.ط1. القاهرة: دار الفكر.

9. حسان، ولاء اسحق (2009)، فاعلية برنامج إرشادي مقترح لزيادة مرونة الأنا لدى طالبات الجامعة الاسلامية بغزة، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، الجامعة الاسلامية، غزة، فلسطين.

10. حسين، طه عبد العظيم (2004)، الإرشاد النفسي، عمان: دار الفكر.

11. _____ (2006)، استراتيجيات ادارة الضغوط التربوية والنفسيةط1، عمان: دار الفكر.

12. حمادنة، برهان(2017)، فاعلية برنامج إرشادي جماعي في خفض مستوى قلق الاختبار وتحسين عادات الاستذكار لدى عينة من الطلاب المتفوقين في كلية التربية بجامعة نجران، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد (13)، عدد(1)، ص. ص 118-131.

13. حمزاوي، زهية (2018)، فاعلية الاسترخاء التصاعدي لجاكبسون في التخفيف من قلق الامتحان لدى الطالبات المقبلات على امتحان البكالوريا، مجلة دراسات نفسية وتربوية، جامعة عبد الحميد بن باديس، عدد (2)، ص. ص. 182-198.

14. خذايرية، هاجر (2018)، قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة العربي بن مهيدي، (أم البواقي)، الجزائر.
15. الخواجة، عبد الفتاح (2012)، فاعلية برنامج إرشاد جمعي في خفض مستوى قلق الاختبار لدى عينة من الطلبة الذكور بجامعة السلطان قابوس، مجلة العلوم التربوية والنفسية - جامعة البحرين، 14(3)، 471 - 494 .
16. دردير، نشوة كرم (2010)، فاعلية برنامج إرشادي عقلاني إفعالي في تنمية أساليب مواجهة الضغوط الناتجة عن الأحداث الحياتية لدى طلبة الجامعة، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، مصر.
17. رضوان، سامر جميل (2002)، الصحة النفسية ط1، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
18. زهران، حامد عبد السلام (2000)، الإرشاد النفسي المصغر للتعامل مع مشكلات الدراسة، ط1، القاهرة: عالم الكتب.
19. _____ (2002)، التوجيه والإرشاد النفسي، ط3، القاهرة، علم الكتب.
20. _____ (1980)، دراسات في الصحة النفسية والإرشاد النفسي، ط2، القاهرة: عالم الكتب.
21. الزهراني، سعيد، والشرعة، حسين (2019)، مساهمة وسائل التواصل الاجتماعي والكفاءة الاجتماعية في التنبؤ بالتفكير الجانح لدى الأحداث الجانحين في المملكة العربية السعودية، مجلد (27)، عدد (4)، مجلة الجامعة الاسلامية للدراسات التربوية والنفسية.
22. الزيوت، عبد الله (2016)، منهج القرآن في التحصين الفكري، مجلة العلوم الإسلامية، المجلد (11)، العدد (1)، جامعة هيتن – تركيا.
23. الزيود، نادر فهمي (1998)، نظريات الإرشاد والعلاج النفسي، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
24. سايحي، سليمة (2012)، قلق الامتحان وبعض العوامل المساعدة لظهوره لدى التلاميذ، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر بسكرة، العدد السابع ص.ص74-89.

25. سعفان، محمد (2003)، دراسات في علم النفس والصحة النفسية، ط1، القاهرة: دار الكتاب الحديث.
26. السهل، راشد علي (1996)، استخدام الإرشاد السلوكي المتعدد المحاور في علاج قلق الانفصال عن الأم الناتج عن العدوان العراقي على دولة الكويت، مجلة الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، المجلد (4)، العدد (5)، ص. ص 115 - 146.
27. الشحات، مجدي، البلاح، خالد(2013)، فاعلية برنامج إرشادي لخفض قلق الاختبار وأثره في الثقة بالنفس ودافعية الإنجاز لدى طلاب الجامعة، مجلة كلية التربية ببنها - مصر. المجلد (94) (ج1)، ص.ص 207 – 267.
28. شراب، عبد الله عادل (2013)، فعالية برنامج لتنمية الثقة بالنفس كمدخل لتحسين المسئولية الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.
29. الشمري، صاحب أسعد (2014)، القلق الاجتماعي وعلاقته بالكفاءة الاجتماعية لدى طلبة المدارس الثانوية، مجلة آداب الفراهيدي، العدد (28)، ص ص 365 – 371.
30. صديق، محمد (2005)، دليل المرشد النفسي، ط1، بني سويف: مطبعة كلية العلوم ببني سويف.
31. الضامن، منذر عبد الحميد (2003)، الإرشاد النفسي، ط1، الكويت: مكتبة الفلاح.
32. عبد الحميد، سعيد كمال (2015)، فعالية برنامج سلوكي في خفض حدة الصمت الاختياري وتنمية الكفاءة الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، مجلة التربية الخاصة، جامعة الزقازيق المجلد (13)، ص 309- 371.
33. عبد العظيم، حمدي عبد الله (2012)، البرامج الإرشادية للإخصائيين النفسيين وطرق تصميمها مجموعة برامج عملية ونماذج تطبيقية، ط1، الجيزة: مكتبة أولاد الشيخ للتراث.
34. عبد الهادي، جودت، والعزة، سعيد (2007)، مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي، عمان: دار الثقافة.

35. العتيبي، محمد حوال (2018)، قلق الاختبار والتحصيل الدراسي في علاقتهما ببعض المتغيرات الديموغرافية لدى عينة من طلاب كلية التربية بعفيف بجامعة شقراء، المجلة التربوية، العدد الثالث والخمسون.
36. عصفور، إيمان حسنين (2013)، تنشيط المناعة النفسية لتنمية مهارات التفكير الايجابي وخفض قلق التدريس لدى الطالبات المعلمات شعبة الفلسفة والاجتماع، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس: رابطة التربويين، الجزء (3)، العدد (42). ص.ص 11- 63.
37. فرحان، قيس (2019)، الكفاءة الاجتماعية وعلاقتها بالأمن النفسي عند الاطفال النازحين من المناطق المتعرضة للإرهاب، مجلة كلية التربية الاساسية، العدد (104)، المجلد (25).
38. الفرخ، كاملة، وتيم، عبد الجابر (1999)، مبادى التوجيه والإرشاد النفسي، ط1، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
39. المغازي، إبراهيم محمد (2003)، الكفاءة الاجتماعية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية، مجلة دراسات نفسية، القاهرة، مجلد (14)، العدد (3).
40. ملحم، سامي محمد (2007)، مبادئ التوجيه والإرشاد، عمان: دار المسيرة.
41. منعم، أحمد، وآخرون (2014)، قلق الامتحان وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية، جامعة السودان، بحث تكميلي، جامعة السودان.
42. يوسفي، دلال (2017)، قياس فاعلية برنامج إرشادي مقترح لتمية مستوى الطموح الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، دراسة ميدانية بثانوية حي القطب بالمسيلة، كلية التربية، جامعة محمد خضر، الجزائر.
43. Joy, Jenni Fer. M (2016), Evaluating Positive Social Competence in Pre-School Population, School Community Journal, vol (26), No. (2), 263 – 289.
44. Kagan, H. (2006), The Psychological Immune System: A New Look at Protection and Survival, Indiana: AuthorHouse.
45. Kazdin, A. (2000), Encyclopedia of psychology Oxford University press.

46. Nunez, I. (2011), Development and Validation of the Children's Social Competence Scale, Degree. Doctor of Philosophy. The faculty of Morgridge, college of Education, University of Denver.
47. Olahi, A., Nagy, H., Toth, K. (2010), Life Expectancy and Psychological Immune Competence in Different Cultures. Empirical Text and Culture Research, 4, 102-108.

The effectiveness of a counseling program to increase social efficiency to reduce exam anxiety

An applied study on secondary school students in Gaza governorates

Sami Salama Saeed - University of The Holy Quran &Taseel of Sciences – Republic of Sudan

Dr. Mohammed Saleh Abdel Raouf - Faculty Member - University of The Holy Quran &Taseel of Sciences –Republic of Sudan

Abstract: This study aimed to verify the effectiveness of a selective and integrative counseling program to increase social efficiency, and to verify the effect of this program in reducing exam anxiety among secondary school students in Gaza governorates, and the researcher followed the quasi-experimental approach.

The sample of the study consisted of an experimental group consisting of (30) students, and a control group of (30) students, from the eleventh-grade students at Shuhada' Al-Maghazi Secondary School in the Middle Governorate, numbering (815) students. After implementing the program, the results showed the effectiveness of the counseling program used in increasing social efficiency, and the presence of a positive effect in reducing exam anxiety among the members of the experimental group.

Keywords: Counseling program, social efficiency, exam anxiety, secondary stage, Gaza governorates.

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
العدد 17 جوان 2022
المركز الديمقراطي العربي ألمانيا برلين

من التربية الوطنية إلى التربية على المواطنة
قيم المواطنة في منهاج الاجتماعيات: إشكالية الفهم والتنزيل

الحسن فركاكوم، استاذ التاريخ والجغرافيا بالثانوي الاعدادي
طالب باحث بسلك الدكتوراه قسم الجغرافيا بجامعة ابن زهر اكادير – المغرب

ملخص: يطرح منهاج مواد الاجتماعيات في المدرسة العمومية المغربية العديد من التساؤلات الاشكالية، تهم الصعوبات البيداغوجية والديداكتيكية المرتبطة بتدريس قيم المواطنة وحقوق الانسان الكامنة بين ثنايا الكتب المدرسية المقررة في سلك التعليم الثانوي الاعدادي، لاسيما بعد اعتماد المنهاج الجديد الذي أدمج قيم المواطنة في شكل موضوعات مباشرة للتعلم والتفاعل الصفي وفي الانشطة المدرسية الموازية. وكان الغرض هو إعداد ناشئة تعي قيم المواطنة الحقة القائمة على التوازن بين أداء الواجبات والتمتع بالحقوق، وتتشبع بقيم الانسانية وتستدمجها في شكل ممارسات يومية داخل أسوار المؤسسات التربوية للتفاعل والتجاوب مع الأقران، وخارجها في الفضاء العام المشترك للتفاهم بين المواطنين والمواطنات.

إن بيداغوجيا تدريس تلك القيم - رغم التطور النوعي الذي تراكم في التخطيط لقيم المواطنة في المنهاج الدراسي- تَعتريه عراقيل كثيرة جعلت الحصيلة في التكوين والتنشئة القيمية دون ما ترنو إليه المنظومة التربوية ببلادنا، لاسيما وأن الممارسة القيمية اليومية وأفعال وردود الأفعال الخاصة باليافعين داخل أسوار المدارس وخارجها تساءل الجميع، وتجعلنا نعتقد بأنه لابد من بذل المزيد من الجهد لتقريب المسافة بين التنظير لقيم المواطنة وبلوغ الغايات الكبرى من دمجها في سيرورة التعلمات بالمنظومة التربوية الوطنية لعل أسماها، تكوين مُواطن يتصف بمواصفات الاعتدال والتسامح والقدرة على الحوار وتقديم المصلحة العليا للبلاد على المصالح الشخصية.

الكلمات المفاتيح: قيم مواطنة، حقوق الإنسان، التفاعل القيمي، التربية على المواطنة، المدرسة العمومية.

المقدمة:

تهدف هذه الورقة الإسهام في كشف مدى حضور قيم المواطنة وحقوق الإنسان في درس الاجتماعيات بالمدرسة العمومية المغربية، وتحديدا في منهاج التعليم الثانوي الإعدادي. إن إدراج قيم حقوق الإنسان في هذا المستوى يطرح عدة إشكالات تصب في منحيين يكمل بعضهما البعض، الأول مرتبط بديداكتيك مادة حقوق الإنسان والتربية على المواطنة، والمنحى الثاني له علاقة بمدى قدرة المتعلم على اكتساب قيم المواطنة وتمثلها وتحويلها إلسلوكات وممارسات تلقائية يومية في الوسط المدرسي ثم بعد ذلك في الحياة العامة اليومية والمعاملات الخاصة.

إن **الإشكالية** المطروحة في تدريس حقوق الإنسان وقيم المواطنة، ليست خاصة بدرس مواد الاجتماعيات بلهي مطروحة على كل المواد الدراسية الحاضنة لقيم المواطنة وحقوق الإنسان في النظام التعليمي الوطني، إن لم نقل هي تحد للمدرسة المغربية والمنظومة التربوية بكل مكوناتها وأسلاكها وموادها وبرامجها الدراسية.غير أن لمادة الاجتماعيات والتربية على المواطنة في السلك الثانوي الإعدادي الحصة الأكبر في هذا التحدي وبالتالي السعي إلى رفعه واقتراح أنجع الحلول لإشكالية تدريس قيم المواطنة في المنظومة التربوية الوطنية. وفي هذا الإطار تفهم المضامين الجديدة لمنهاج الاجتماعيات الخاص بالتربية على المواطنة بدل برنامج التربية الوطنية المعمول به قبل إصلاح منظومة التربية والتعليم ببلادنا بعد صدور الميثاق الوطني للتربية والتكوين سنة 2000م.

فهل استطاع الميثاق الوطني للتربية والتكوين تجاوز اختلالات المنظومة التربوية المغربية؟

وما مدى حضور قيم المواطنة وحقوق الانسان في منهاج التربية على المواطنة؟

وهل توفقت المدرسة العمومية المغربية في ايجاد السبل الكفيلة بتنزيل قيم المواطنة الحقة وأجرأتها على أرض الواقع؟

ثم ما الصعوبات والعراقيل التي لا تزال تعترض تدريس قيم المواطنة وتمثلها لدى المتعلمين والمتعلمات في شكل سلوكات وممارسات يومية داخل اسوار المدرسة وخارجها؟

تلك هي بعض الأسئلة التي تؤطر اشكالية موضوع هذه الورقة والتي سنحاول تلمس بعض العناصر الأولية للإجابة عنها في فقرات الموضوع بعد الخوض في تحديد أهمية الدراسة وأهدافها.

تكمن **أهمية دراسة** هذه الاشكالية في حصر أبرز التحديات التي تقف عائقا أمام تدريس قيم المواطنة لفئة من المتعلمين والمتعلمات في الصف الدراسي بالمدرسة العمومية المغربية، لاسيما العوائق الديداكتيكية وعوائق المنهاج التعليمي بالإضافة إلى اكراهات الزمن المدرسي الذي لا يتسع لأنشطة تطبيقية تجعل فهم وضبط وبالتالي استيعاب القيم المعنية ميسرة لأغلب المتمدرسين. كما أن استعراض قيم المواطنة في حصص صفية مندمجة سواء في منهاج مادة الاجتماعيات أو في إطار مقاطع تعلمية مبثوثة في هذه المادة الدراسية أو تلك، دون إعداد وإنجاز تطبيقي صفي مباشر، يجعل القيم المراد استيعابها واستدماجها لدى المتعلمين والمتعلمات دون طائل نفع مباشرمنها، لأنها تغدو مضامين ومقررات مدرسية نظرية تصلح مادة للحصول على علامات تؤهل التلميذ للانتقال إلى المستوى التعليمي الموالي، دون أن تؤهله لاكتساب قيم المواطنة واستيعابها وتمثلها وممارستها في شكل سلوك يومي مباشر مع الأقران في الحياة المدرسية ومع الآخرين في الحياة العامة.

أما **أهداف الدراسة** فتكمن في أن قيم المواطنة التي يهدف المنهاج التعليمي بالثانوي الاعدادي بسط مضامينها لمتعلمي هذه الفترة العمرية من التكوين والتنشئة التربوية، لا يمكن أن تجد طريقها الى المعنيين بها دون تغيير جذري يمس المنهاج وطرائق التدريس وبيداغوجيا التعلمات وديداكتيك التلقين وإغناء الحياة المدرسية والزمن المدرسي بأنشطة تعلمية صفية وموازية تُخرج قيم المواطنة الحقة من مستوى حصص تعليمية بسيطة إلى مادة دراسية رئيسة، ومن إطار نظري تجريدي فلسفي إلى الواقع العملي التطبيقي. وفي هذا السياق يأتي الانتقال من مادة " التربية الوطنية" إلى مادة " التربية على المواطنة" مع تكثيف لقيم المواطنة في المنهاج الجديد لتجاوز ضآلة حضورها في المنهاج القديم، وسعي إلى ربط القيم المذكورة بإطارها التطبيقي العملي، رغم صعوبات وإكراهات التدريس التي تعُج بها المدرسة العمومة المغربية. وحتى لا يبقى الانتقال من "التربية الوطنية"إلى "التربية على المواطنة" مجرد شعار فرضته المستجدات في حقل التربية على المستوى الوطني والدولي، فإن المدرسة العمومية المغربية مطالبة بالتفعيل الجاد لكل الاجراءات المنصوص عليها في الميثاق الوطني للتربية والتكوين والوثائق التربوية الصادرة بعده، باعتباره وثيقة وطنية مرجعية تعاقدية تسعى إلى تجاوز اختلالات المدرسة المغربية وتجويد الممارسة البيداغوجية والفعل التربوي لاسيما

في بعده القيمي والحقوقي الذي حظي باهتمام بالغ من طرف الدولة ومن ينوب عنها في حقل التربية والتعليم ببلادنا.

1 ـــ مسوغات الانتقال من التربية الوطنية إلى التربية على المواطنة

تتأسس محددات الانتقال من "التربية الوطنية" إلى "التربية على المواطنة" في منهاج الاجتماعيات على ثلاثة متغيرات رئيسة هي:

(أ)- المتغير البيداغوجي: يُفهم الانتقال على المستوى البيداغوجي في المخاض الدائر في الوسط التعليمي والتربوي والمتعلق بجودة التربية والتعلمات والقويمات، واعتماد البيداغوجيا القائمة على التدريس بواسطة الكفايات بدل التلقين القائم على بيداغوجيا التدريس بواسطة الأهداف. لقد بدأ هذا المخاض منذ سنة 2000 تاريخ الشروع في تفعيل المستجدات البيداغوجية والتربوية الواردة في الميثاق الوطني للتربية والتكوين، الوثيقة المرجعية الأساس لبلورة تصور جديد للتربية والتكوين بالمغرب، بالنظر إلى توافق غالب الفاعلين في حقل التربية على أهميتها ومرجعيتها وشموليتها ومقاربتها المندمجة ودورها الهام في النهوض بالمدرسة العمومية المغربية وإصلاح منظومة التكوين، شَرط أن تُبذل الجهود المطلوبة لأجرأة مضامينها ومحتوياتها البيداغوجية والتكوينية.

لقد صدر هذا الميثاق سنة 2000، وهو وثيقة تعاقدية مرجعية في مجال التربية والتكوين وضعت تصورا جديدا للمنظومة التربوية يشمل الغايات والمرتكزات الأساس للتربية والتعليم والتكوين، ويحدد مجالات التجديد والتحديث ودعامات التغيير التي استهدفت الرفع من جودة التعليم والتكوين وربط المدرسة المغربية بالمحيط الاقتصادي والاجتماعي والبيئي في اطار الانفتاح على كل مكونات المجتمع.

فصلت الوثيقة المرجعية الأساس في إصلاح نظام التربية والتكوين في مفاهيم الوطن والمواطنة في مواضع كثيرة، وجعلت من الأهداف الرئيسة للإصلاح تكوين مواطن صالح يتصف بالاعتدال والاستقامة والتسامح والشغف بالعلم، ومن حب الوطن الغاية التي ينشدها النظام التربوي ويسعى إلى ترسيخها في نفوس الناشئةكما أكد على ذلك الميثاق الوطني للتربية والتكوين الصادر سنة 2000. يشار الى أن المواطنة مفهوم مركب ومتعدد الأبعاد تتقاسمه رؤى متباينة وأحيانا متناقضة، تختلف من منظور إلى آخر (الفلسفي والسوسيولوجي والتاريخي والأمني والسياسي وغيرها...) لكن المواطنة بشكل عام تتأسس على فكرة المساواة بين

جميع المواطنين في التمتع بالحقوق والحريات وأداء الواجبات، مع تقدير واحترام المواطنين لبعضهم الآخر في ذلك، بالرغم من الاختلافات بينهم في الجنس والعمر واللغة والدين والثقافة والفكر والطبقة الاجتماعية... ويتعارض مفهوم المواطنة مع الفردانية والذاتية في الطلب المفرط على الحقوق والتماطل في أداء الواجبات، ويزيد من تعقيده التداخل في أفهام الناس بين الجنسية والمواطنة (citoyenneté et nationalité)وارتباطه في النقاش العمومي بمفاهيم أخرى على غرار المقاولة المواطنة والمستهلك المواطن ... .

إن بيداغوجيا الكفايات باعتبارها بديلا لبيداغوجيا الأهداف أو الجيل الجديد للأهداف التربوية كما يؤكد على ذلك الأستاذ محمد الدريج (الدريج محمد، 2000: 38)، تركز على برامج ومضامين ومقررات ومنهاج يتوخى تكوين مواطن له قدرات واستعدادات على تحمل مسؤولياته وأداء واجباته تجاه وطنه ومساءلة الوطن في حقوقه وحرياته. وقد جاء المنهاج الجديد للتربية على المواطنة ليؤكد على التمفصل والانسجام الرابط بين الحق والواجب، فمقدار ما عند المواطن من حقوق هو نفسه مقدار ما عليه من واجبات.

(ب) المتغير الحقوقي: شهد المغرب خلال العقود الأخيرة انفتاحا على المستوى السياسي والحقوقي أملته المتغيرات والتحولات الحاصلة على المستوى الإقليمي والدولي، تصب كلها في اتجاه القطع مع ماضي الانتهاكات الجسيمة لحقوق الإنسان وحريات الأفراد والجماعات، وبالتالي العمل على تمتيع المواطن بكافة الحقوق المدنية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية التي نص عليها الدستور المغربي والمواثيق والمعاهدات الدولية التي صدّق عليها المغرب ومنها العهد الدولي الخاص بالحقوق المدنية والسياسية في عام 1979.

يتضح الانفتاح السياسي والحقوقي على المستوى الوطني في كثير من المؤشرات منها على سبيل المثال لا الحصر، انتهاء زمن قهر الحريات وقمع الحقوق، وتحرير حرية الصحافة من قبضة الرقابة وتوسع قاعدة الانخراط الحزبي والسياسي، وتغيير العديد من التشريعات والقوانين التي تحد من الحريات الفردية والجماعية وتحديث مدونة الأسرة ومدونة الانتخابات وإخراج العديد من القوانين التنظيمية ذات البعد السياسي إلى الوجود، وتنظيم الحريات بشكل يفسح المجال للمواطنين لممارسة حقوقهم بدون قيود غير التي يفرضها القانون، فضلا عن أجرأة مسألة تشبث المغرب بحقوق الإنسان كما هي متعارف عليها دوليا... وتُوج هذا الانفتاح

بوثيقة دستورية حقوقية سنة 2011 تتضمن مصفوفة قيم بالغة الأهمية على المدرسة الإسراع بتنزيلها وأجرأتها لفائدة النشء.

وفي إطار انفتاح المدرسة المغربية على محيطها الثقافي والاقتصادي والاجتماعي، تقرر أن تنخرط المنظومة التربوية في إشاعة ثقافة حقوق الإنسان وتُسهم في تكوين المواطن الذي لا يرضى العيش إلا في دولة الحقوق والحريات. "إن التربية على القيم مسؤولية متقاسمة تضطلع بها المدرسة إلى جانب الأسرة ووسائل الإعلام، وباقي المؤسسات التي تؤدي وظائف ذات صلة بالتربية والتثقيف والتأطير" (المجلس الاعلى للتعليم، 2017: 4)، وذلك لما لها من دور فاعل في حياة الفردبالنظر إلى الفترة الزمنية الطويلة التي يقضيها الأفراد داخل فضاء المؤسسات المدرسية، للتربية على القيم وتلقيها في مختلف الوحدات التعليمية على رأسها درس الاجتماعيات في المدرسة التي تعد السبيل إلى تحقيق ذلك من حيث كونها:

أولا: مؤسسة للتنشئة التي يتعلم فيها المرء الحقوق والواجبات ويتمرس على المواطنة الحقة ومبادئ حقوق الإنسان والديمقراطية، لاسيما وأن البيت الذي يُنظر إليه على أنه مؤسسة التربية والتنشئة الأولى الملقنة على يد الأبوين لا يؤدي الأدوار المنوطة به في هذا المجال على الوجه الأكمل، لأن من لم يترب على قيم المواطنة وحقوق الإنسان لا يمكن أن يربي عليها. إن الجسور بين الأسرة والمدرسة تعتريها الكثير من العوائق، تجعلهما مؤسستين للتنشئة الاجتماعية تشتغلان في موضوع التربية على القيم الإنسانية بشكل مستقل ومتنافر، في الوقت الذي ينبغي عليهما الاشتغال في التكامل والتناغم، باعتبارهما إلى جانب مؤسسات أخرى كيانات للتربية الدامجة، تستقبلان مدخلات بخصائص فيزيولوجية ونفسية واجتماعية متباينة وتدفعان مخرجات يأمل منها الاسهام في بناء الدولة على أسس حديثة، وبناء المواطن الواعي والمسؤول القادر على وتحقيق التنمية البشرية والاقتصادية المرجوة.

ثانيا: المنتدى الحقيقي لاستيعاب الحقوق وممارستها وأجرأتها إلى ممارسات وسلوكات عملية انطلاقا من النظام المعمول به في المؤسسة المدرسية، مرورا بالمادة المعرفية الحقوقية المتضمنة في مختلف المناهج الدراسية وخاصة منهاج "التربية على المواطنة" والمواد الحاضنة لقيم المواطنة، وصولا إلى الممارسة الفعلية داخل فضاء المؤسسة التعليمية أثناء تفعيل أدوار الحياة المدرسية(انخراط المتعلمين في مختلف الأندية المدرسية مثل نادي التربية على المواطنة وحقوق

الانسان ونادي الأسرة ونادي الفنون الجميلة ...المشاركة في حملات للتوعية والتحسيس والتضامن، المشاركة الفاعلة في تحمل المسؤوليات في مجلس تدبير المؤسسة...) والممارسة المرتقبة في شكل سلوكات مواطنة خارج أسوار المدرسة.

(ج) المتغير الوظيفي :لم تعد المدرسة المغربية تؤدي الأدوار القديمة التقليدية المتمثلة في التنشئة الاجتماعية للطفل، ونقل المنظومة المعرفية والقيمية السائدة في المجتمع بالطرق البيداغوجية الكلاسيكية المملة، بل انيطت بها في إطار الأدوار والوظائف الجديدة الموكولة إليها في ظل المتغيرات والمستجدات التي استعرضنا بعضها في المتغير البيداغوجي والحقوقي أعلاه، مهامٌ حديثة تحددت في الميثاق الوطني للتربية والتكوين والرؤية الاستراتيجية 2015-2030، الرؤية التي بَلورها المجلس الاعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي،وتروم وضع خطة استراتيجية للإصلاح التربوي أساسها الرقي بالفرد والمجتمع من خلال مدرسة الجودة والانصاف وتكافؤ الفرص، وإصلاح المنظومة التربوية بعد 13 سنة من تطبيق الميثاق الوطني للتربية والتكوين (2000-2013) قصد تجاوز اختلالاتها للفترة ما بعد عام 2015، ومن تلك المهام ما يلي:

1 – تكوين مواطن يتصف بمواصفات الاعتدال والتسامح والقدرة على الحوار وتقديم المصلحة العليا للبلاد على المصالح الشخصية. مواطن يعي معنى المواطنة الحقة القائمة على الموازنة بين المطالبة بالحقوق والانخراط الواعي في اداء الواجبات.هذه الصفات التي تسعى المدرسة المغربية ترسيخها لدى المواطنين والمواطنات هي الغايات الكبرى للتربية والتكوين التي تُسندها أهداف وبرامج تربوية ومناهج ومقررات دراسية يتم اعتمادها وتصريفها عبر أسلاك ومستويات تعليمية مختلفة.

2 – تكوين مواطنين أكفاء لهم قدرات واستعدادات وكفايات تؤهلهم لخدمة وطنهم بالدرجة الأولى، والإسهام في البناء المتواصل للوطن وذلك بالمعرفة الممنهجة للوطن والعالم على المستوى الحقوقي والسياسي والثقافي والاقتصادي.مواطنون يعتزون بخصوصياتهم الثقافية والحضارية، وفي الآن نفسه متمسكون بالقيم الكونية كمشترك إنساني. هذا المزج والتوليف بين الوطني والدوليفي المرجعية القيمية يطرح إشكالات تعمل المدرسة على تبسيطها في مقررات وبرامج التربية على المواطنة، تجعل التلميذ يستدخل قيم هاتين المنظومتين المتكاملتين في المرجعية

ويبحث عن طرق تصريفها في سلوكات وممارسات يومية على غرار باقي مواطني العالم.

3 – الانفتاح على العالم الخارجي والالتزام بمبادئ حقوق الإنسان التي نصت عليها المعاهدات والمواثيق الدولية التي صدّق عليها المغرب، مع التشبث بتاريخ وأمجاد الوطن. إن الوظائف الجديدة للمدرسة المغربية والتغيرات المتلاحقة في مجال التربية والتعليم تحتم الانفتاح على التجارب الدولية في مقاربة الكثير من القضايا التربوية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية، لكسب رهان التنمية الشمولية عبر مدخل التكوين والتربية العصرية السليمة داخل مدرسة الجودة وتكافؤ الفرص والمساواة بين المواطنين والمواطنات.

4 – ربط المدرسة بالمقاولة حيث نجحت الأخيرة في دفع المدرسة إلى تغيير برامجها ومقرراتها الدراسية لتتلاءم مع منظور كفاياتي يسعى إلى تحقيق الجودة عن طريق تلقين المعارف النافعة القابلة للاستثمار بشكل مسترسل خارج الوسط المدرسي، عوض المعارف الجامدة التي لا طائل نفع من ورائها.يلح النظام التربوي المغربي الجديد على ضرورة انفتاح المؤسسة على محيطها السوسيو اقتصادي عبر خلق مشاريع تربوية وشراكات بيداغوجية واجتماعية واقتصادية مع مؤسسات رسمية ومدنية ومع مؤسسات عمومية وخاصة، كالجماعات الترابية وهيئات المجتمع المدني والأحزاب وجمعيات آباء وأمهات التلاميذ وأوليائهم، والمقاولات والشركات، قصد توفير الإمكانيات المادية والمالية والبشرية والتقنية اللازمة لتكون المدرسة ليس كما كانت في السابق مجرد وحدة إدارية منعزلة ومنغلقة مهمتها تطبيق التعليمات والبرامج والمذكرات الصادرة عن الوزارة الوصية، بل مؤسسة فاعلة في المجتمع تساهم في تكوين وتأطير قوة بشرية مدربة قادرة على تسيير دواليب الاقتصاد وتأهيل المجتمع صناعيا وفلاحيا وسياحيا وخدماتيا.

5 -الارتقاء بمنظومة القيم واعتبارها خيارا استراتيجيا لتجديد المدرسة مع إدماج التربية القيمية والحقوقية وتعزيز التربية على المواطنة في البرامج والمناهج التربوية وتيسير تعلم القيم عبر الوسائط الرقمية ومتخلف وسائل التكنولوجيا الحديثة، وتغيير الإيقاعات المدرسية وتنظيم الزمن التربوي بشكل يضمن تحقيق أهداف التربية على القيم. وبذلك لم تعد المدرسة "فضاء لممارسة التعلم فقط، يقضي فيها التلميذ وقتا طويلا مع أقرانه يتبادل معهم الأفكار والتجارب والعواطف، كما

أنها ليست مكانا خاصا بالمقررات والاختبارات، ولكنها فضاء طبيعي لمختلف أشكال القيم والصراعات التي يتعين على المؤسسة التربوية رعاية اختلافاتها وتثبيتها بقيم الحوار والتواصل والتعايش في احترام للتلميذ باعتباره مواطنا مشاركا في حياة المؤسسة المواطنة" (مسكي محمد، 2003: 89).

2 ــ ضآلة حضور قيم المواطنة في المنهاج القديم(التربية الوطنية).

إذا تصفحنا سريعا الكتاب المدرسي المقرر للسنة الثانية من التعليم الثانـــــوي الإعدادي مثلا في المنهاج القـديم (السنة الثامنة من التعليم الأساسي سابقا) سيتضح أنه يتسم بالمميــزات الآتية:

أولا: إنه مقرر للتاريخ السياسي للمغرب المعاصر منذ نشأة الحركة الوطنية إلى الاستقلال وبناء الدولة المغربية الحديثة، وليس منهاجا للتربية على قيم المواطنة. يركز البرنامج الدراسي على شخصية الملك محمد الخامس باعتبارها العنصر الفاعل في القضية الوطنية المغربية من أجل الحرية والاستقلال والانعتاق من ربقة الاستعمار.ولا يخفى على المرء أن دراسة شخصية بطل التحرير محمد الخامس تعد في حد ذاتها من القيم الوطنية العليا التي ينبغي للمتعلم المواطن التشبث والاعتزاز بها واتخاذها قدوة في العمل الوطني والسياسي ببلادنا،"لتنمية الشعور الوطني لدى التلميذ وجعله معتزا ببطولات قائد بلاده الذي يرجع له الفضل في تخليص البلاد من قبضة الاستعمار"(الكتاب المدرسي السنة الثامنة من التعليم الأساسي،2000: 3).

ثانيا: إن الأهداف المسطرة للمنهاج تؤكد نفسها على أن المتوخى ليس تربية النشء على قيم المواطنة وحقوق الإنسان بقدر ما هي دراسة جوانب من شخصية محمد الخامس، لاسيما الجوانب التي لها ارتباط مباشر بالإسهام الفاعل لهذه الشخصية في استكمال الوحدة الترابية وبناء دولة المؤسسات القائمة على الحق والقانون. يَسهل على الباحث في موضوع المواطنة أن يكتشف مرجعية المواضيع المقترحة للاشتغال والتي تنتمي إلى حقل تاريخ المغرب المعاصر بعد التحرر من الاستعمار وجهود بناء الدولة الوطنية الحديثة، وخروجها من دائرة الموضوعات المباشرة لتعلم وترسيخ قيم المواطنة الحقة، مع الإقرار بصعوبة الفصل المنهجي بين ما هو تاريخي وقيمي في مسالة التربية العصرية.

ثالثا: إن قيم المواطنة شبه مضمرة في كم غميس من الأحداث التاريخية، وبالكاد تظهر أو تبرز قيم حقوق الإنسان كموضوعات مباشرة للتعلم في مقاطع تعليمية

صريحة. إن فكر المتعلم ينصب نحو ضبط الحدث التاريخي أكثر من الوسم بالقيمة الإنسانية، واستجلاء التسلسل الكرونولوجي للأحداث أكثر من استبيان التمفصل الإجمالي للقيم.وتزداد الامور تعقيدا اذا أخذنا بعين الاعتبار عمر المتعلمين في التعليم الاعدادي، حيث تفرض المرحلة العمرية بناء القيم في شكل موضوعات ملموسة سهلة منظمة في شكل أعمال تطبيقية أو ترفيهية على غرار الألعاب التربوية أو المسرح المدرسي أو تقمص الشخصيات أو نصوص مباشرة للتعلم أو غيرها ... تحمل قيم المواطنة وحقوق الانسان المراد تثبيتها وفق ما تنص عليه المقررات الدراسية.

رابعا: إن توصيف المادة الدراسية ب"الوطنية" يطرح تساؤلات علاقة الدولة بالوطن والوطنية بالمواطنة، ويساءل دور المدرسة في ترسيخ مجمل هذه العلاقات. ودون الدخول في التفاصيل نشير إلى أن الوطنية المقصودة في البرنامج الدراسي في اعتقادنا، هي التي تختصر دور الدولة في بناء الوطن وتنظيم وشؤون المواطنين وتوفير الخدمات الأساس ورعاية شؤون الافراد والجماعات وتوجيه مقدرات الدولة لبناء المشاريع والمرافق العامة، وتكوين الأطر في مختلف التخصصات والسهر على توفير الحماية والأمن والدفاع عن حوزة التراب الوطني ... أما مفهوم المواطنة فيحيل على سيرورات بناء المواطن الواعي المدرك لقيمة الدولة التي تشكل وطنا يتمتع فيه بكافة الحقوق ويسعى جاهدا لأداء كل الواجبات، ولذاك كان منهاج التربية الوطنية المعتمد في السنوات الأولى لاستقال البلاد برنامج بناء الوطن بينما اتصف منهاج التربية على المواطنة بكونه برنامج بناء المواطن.

إن البرنامج الدراسي موضوع هذه الورقة البحثية كان متواضعا في اعتقادنا من الناحية البيداغوجية والأدوات المنهجية والوسائل الديداكتيكية التي من شأنها ترسيخ قيم المواطنة في نفوس النشء،لأن المقرر يعتمد على النص التاريخي والصورة (103 نصا تاريخيا- 55 صورة- 3 خرائط – 1 خطاطة) كوسائل ديداكتيكية لتبليغ الأهداف المسطرة في توطئة الكتاب المدرسي، ولا يأخذ بمبدأ تنويع الدعامات كأسلوب لبلوغ الغايات.

وتأسيسا على هذه المعطيات،أقررنا بضآلة حضور قيم المواطنة وحقوق الإنسان صراحة في المنهاج الدراسي المذكور، رغم وجودها بشكل مضمر بين ثنايا الأحداث التاريخية. والمطلوب في منهاج دراسي يخاطب فئة من المتعلمين من هذا

العمر، هو إظهار قيم المواطنة صراحة لا إضمارها، فالصريح الملموس أقرب إلى ذهن المتعلم من المضمر المدسوس.

ويمكن أن نستجلي مظاهر القصور وضآلة حضور قيم المواطنة في باقي مناهج مستويات الإعدادي الأخرى، غير أنه تفاديا لتكرار نفس الملاحظات والاستجابة لضوابط كتابة هذه الورقة البحثية اكتفينا بمستوى الثانية إعدادي لأنه نموذج جلي يجسد خصوصيات منهاج الثانوي الإعدادي بامتياز في ما له صلة بتدريس قيم المواطنة.

3 ـــ قيم المواطنة في المنهاج الجديد (التربية على المواطنة).

يَعج المنهاج الجديد الذي أقرته وزارة التربية الوطنية بقيم المواطنة وحقوق الإنسان التي كانت تختزل في بداية الاستقلال في الحقوق ذات الطابع السياسي، ولم يتم التمييز بينها وبين الحريات العامة إلا مع التأصيل الدستوري لعام 1962 الذي ميز بين حقوق المواطن السياسية وحقوقه الاقتصادية والاجتماعية،وجعل الحريات العامة جزءا من الحقوق السياسية ليس إلا (ضريف محمد، 1994: 22).

وينطلق المنهاج من المبدأ القائم على تربية المتعلمين في الفضاء المدرسي على استيعاب وتمثل قيم المواطنة وترجمتها إلى سلوكات وممارسات عملية في الحياة اليومية. واذا استعرضنا قيم المواطنة الاساس في هذا المنهاج الجديد يمكننا الحديث عن "ثورة" حقيقة في مجال انفتاح البرنامج الجديد على القيم الأصيلة وثقافة حقوق الانسان، بالإضافة إلى وجود إرادة قوية لدى الفاعل السياسي والتربوي في تسليح النشء بقيم انسانية حقوقية وطنية في شكل مصوغات وموضوعات مباشرة للتعلم الذاتي بالفصول الدراسية، مقرونة بدعامات ديداكتيكية متنوعة تيسر عمل المدرس في نقل القيم الوطنية الاساس وحقوق الانسان ذات البعد الدولي إلى متعلمين ومتعلمات أريد لهم استيعاب القيم المذكورة وتشريبها وممارستها في شكل سلوكات يومية مباشرة، لعل أبرزها المساواة والحرية والتسامح والعدل والعيش المشترك الآمن وتقبل الاخر وغيرها.... انظر الشكل رقم 1.

الشكل رقم 1: مصفوفة قيم المواطنة موضوع التعلمات بالسنة الأولى من الثانوي الاعدادي.

المصدر: إعداد شخصي بناء على قيم المواطنة موضوع التعلمات في منهاج الاجتماعيات بالثانوي الإعدادي.

يتأسس منهاج التربية على المواطنة الجديد الحاضن لقيم المواطنة وحقوق الإنسان ذات البعد الدولي والموجه لتلاميذ السنة الثانية من التعليم الاعدادي، على عدة قواعد نجملُها في:

1 – قاعدة التكامل بين الحق والواجب:خصصت مجزوءات ومقاطع تعليمية وظيفية في المقرر الجديد للتربية على المواطنة، تستهدف تبيان التكامل بين الحقوق والواجبات، في مقدار ما يتمتع المواطن بالحقوق بقدر ما هو مطالب بتقديم تضحيات تجاه بلده ووطنه ومواطنيه في شكل واجبات على الجميع التنافس في أدائها.وتتجلى هذه القاعدة في النصوص القانونية والبنود الدستورية ومقاطع

نصوص من المعاهدات والمواثيق الدولية (الاعلان العالمي لحقوق الانسان، العهد الدولي الخاص بالحقوق المدنية والسياسية، اتفاقية القضاء على جميع أنواع التمييز ضد المرأة...)، يتعامل معها متعلم الثانوي الإعدادي ويُطالب بتحليلها ومناقشتها ومقارنة البنود الحاملة للحقوق بتلك التي تستلزم أداء التكاليف والواجبات الوطنية. إن المواطنة الحقة بذلك هي الموازنة بين المطالبة بالحقوق وأداء الواجبات.

2 - قاعدة معرفة الحق خير من الجهل به:إن المعرفة الجيدة بقيم المواطنة وحقوق الإنسان هي السبيل الأفضل إلى المطالبة بها والتصدي لكل من يصادرها سواء كان أشخاصا ماديين أم هيئات ومؤسسات معنوية.وفي هذا الإطار، يدرس المتعلم في السنة الأولى مصفوفة من قيم المواطنة في بعدها الفلسفي ويؤطرها بمرجعياتها الدينية الوطنية والدولية على غرار الكرامة والمساواة والحرية والتضامن والعدل والقانون وغيرها.

وفي السنة الثانية يدرس معنى الدولة الوطنية ويتعرف على رموز السيادة الوطنية ثم ينتقل إلى دراسة المؤسسات الدستورية واختصاصاها والآليات المتحكمة في العلاقات بين المؤسسة الملكية والمؤسسة البرلمانية والمؤسسة التنفيذية، أما السلطة القضائية فيتعرف عليها في إطار استقلالها عن باقي السلط في دولة الحق والقانون.

أما في السنة الثالثة فيكون المتعلم على موعد مع الجيل الجديد لحقوق الإنسان وقيم مواطنة مثل الحق في العيش الآمن والحق في البيئة النظيفة والحق في التراث المشترك، ودور الحوار في تعزيز ثقافة العيش المشترك وحوار الأديان والحضارات في بعدها العالمي، ليخلص إلى نتيجة أساسية وهي عالمية حقوق الإنسان وقيم المواطنة.

إن المعرفة الحقوقية في بعدها القيمي والقانوني لا تتوقف عند هذا الحد، بل على المتعلم أن ينخرط في الإسهام النشيط الفردي والجماعي في الفصل لضبط مجمل حقوق الإنسان التي تنادي بها المواثيق الدولية، مثل العهد الدولي للحقوق الاقتصادية والاجتماعية والعهد الدولي للحقوق المدنية والسياسية الصادران منذ عام 1966 ودخلا حيز التنفيذ سنة 1976، واللذان تتناغم موادهما مع الحريات العامة والحقوق الفردية والجماعية التي يكفلها الدستور المغـربي سنة2011 لجميع المواطنين ومع مجمل النصوص القانونية الوطنية الحاضنة لقيم المواطـــــــنة(ظهير تأسيس الجمعيات – قانون الصحافة والنشر- ظهير النقابات المهنية- قانون الأحزاب السياسية- الميثاق الجماعي –مدونة الأسرة – مدونة الشغل

– المجلس الوطني لحقوق الإنسان...). وينبغي الاشارة في هذا الصدد أن مواد الباب الثاني من الدستور المغربي الخاص بالحريات والحقوق الأساسية من الفصل 19 إلى الفصل 40(الدستور المغربي،2011)، أضحت مَتن مجزوءات تعليمية خاصة في مستويات التعليم الثانوي الإعدادي الثلاثة، خاصة في برنامج السنة الثانية إعدادي حيث يدرس المتعلم هذه الحقوق في سياق التكامل والاتساق بين القيم والحقوق الوطنية والعالمية.

4- قاعدة التدرج في تأصيل الحقوق: يقوم المنهاج في شموليته على مبدأ التدرج في تثبيت المادة القيمية وحقوق الانسان لدى المتعلمين، حيث ركز في المستوى الأول على ضرورة إطلاع المتعلمين على كافة حقوق الانسان الأساسية مع التأكيد على أهميتها وتكاملها وضرورة تمتيع المواطنين والمواطنات بها كاملة غير منقوصة، لاسيما وأن الحقوق الأساس للمواطن هي كل لا يتجزأ، يتقدمها الحق في الحياة باعتباره أقدس حقوق الانسان. فإذا استوعب المتعلم في السنوات الأولى من التعليم الاعدادي تكامل الحقوق الأساس، سَهل عليه في السنة الأخيرة ضبط ميكانيزمات وآليات اشتغال الجيل الجديد من حقوق الانسان على غرار الحق في التعايش السلمي بين مختلف الشعوب بالرغم من اختلاف أجناسها وأعراقها ودياناتها ولغاتها، والحق في العيش في بيئة نظيفة في بُعدها الدولي خاصة بعد الانخراط الفاعل لمختلف دول العالم في مواجهة القضايا البيئية وفق مقاربة تشاركية خَرجت بها توصيات قمة الأرض في ريودي جانيرو في البرازيل سنة 1992، والحق في التنمية وتقاسم الموارد الطبيعية على المستوى الوطني بين مختلف الجهات والاقاليم وعلى المستوى العالمي بين مختلف الدول، مع السعي الى إنهاء احتكار فئة أو مجموعة بشرية أو دولة أو مجموعة دول لموارد الأرض دون غيرها باعتبار البشر جميعا يتقاسمون كوكب الأرض ويعيشون على مقدراته، فمن الضروري أن تكون لهم نفس فُرص العيش الآمن على امكانياته ومقدراته الطبيعية والاقتصادية.

3 – قاعدة كونية وعالمية حقوق الإنسان: كل النصوص التي تقدم للمتعلم كمادة قيمية تؤكد على مبدأ الكونية والعالمية. فقد درس المتعلم في السنة الأولى من التعليم الثانوي الاعدادي الكثير من قيم المواطنة (الكرامة، الحرية، المساواة، التضامن، العدل، الديمقراطية...) كما يؤكد عليها الإعلان العالمي لحقوق الإنسان الصادر في 10 دجنبر 1948، وبحث حضورها من عدمه في واقع المجتمع المغربي من خلال نصوص حالات.

وفي السنة الثانية يدرس المتعلم قيم المواطنة والحريات والحقوق في علاقتها مع المواثيق الدولية وخاصة العهود الدولية التي صادق عليها المغرب. إن المزجَ في ترسيخ قيم المواطنة بين المواثيق الدولية والنصوص الوطنية ينسجم وأنسنة القيم التي تنشُدها القاعدة المذكورة.

الجدول ل رقم 1: المحتوى الحاضن لقيم المواطنة بمختلف سنوات التمدرس الثانوي الاعدادي.

المستوى التعليمي	المحتوى الحاضن لقيم المواطنة
السنة الأولى من التعليم الثانوي الإعدادي.	يتناول المنهاج قيم مواطنة عديدة:الكرامة –الحرية- المساواة – التضامن-السلام- التسامح- الديمقراطية... ويربط هذه القيم بمرجعياتها الدينية والوطنية والدولية. وقد توج المنهاج ببرمجة حصص دراسية لفائدة المتعلمين خارج أسوار المدرسة لزيارة مؤسسة مهتمة بحقوق الإنسان، للتأكيد بشكل عملي ملموس أن قيم المواطنة لا تبنى بمضامين معرفية صرفة بل بممارسات ميدانية اصيلة.
السنة الثانية من التعليم الثانوي الإعدادي	يتطرق المنهاج للحريات وقيم المواطنة كما حددها الدستور المغربي والمواثيق الدولية التي صدّق عليها المغرب مثل العهد الدولي الخاص بالحقوق المدنية والسياسية والعهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية اللذان أقرتهما الجمعية العامة للأمم المتحدة منذ عام 1966 ودخلا حيز التنفيذ في عام 1973 وصادق عليهما المغرب بتاريخ 3 ماي 1979.
السنة الثالثة من التعليم الثانوي الإعدادي	خُصص المنهاج في قسمه الأول للتربية على قيم المواطنة الحديثة أو ما يعرف بالجيل الجديد لحقوق الإنسان مثل: الحق في التراث المشترك، الحق في البيئة السليمة، والحق في السلام... مؤكدا على كونية وعالمية هذه القيم باعتبار المغرب يتقاسم الكرة الأرضية مع شعوب الفضاء اللاورومتوسطي وباقي دول العالم. أما القسم الثاني فقد استهدف ترسيخ مفهوم حوار الأديان والثقافات وأهمية قيمة حوار الحضارات بين الشعوب والأمم، ودور الإعلام في تعزيزها فضلا عن جهود المغرب في السلم العالمي وأهمية المشاركة المغربية لبعثات الامم المتحدة لحفظ السلام في العديد من مناطق العالم في اطار مقتضيات السلام العالمي.

المصدر: الكتب المدرسية المقررة في الإعدادي من طرف وزارة التربية الوطنية والتعليم الاولي والرياضة: في رحاب الاجتماعيات (السنة الأولى، طبعة 2009) النجاح في الاجتماعيات (السنة الثانية، الطبعة الثانية،2005) منار الاجتماعيات (السنة الثالثة، طبعة 2008).

إن استيعاب المادة الحقوقية والقيمية الدسمة الواردة في هذه المقررات الدراسية، هو الكفيل بخلق مواطن يعي معنى المواطنة ويمارسها في شكل سلوكات وتفاعلات ايجابية مع ذاته ومع محيطه في إطار التمسك بالحريات والحقوق والالتزام بالمؤسسات والواجبات، كما أن تراكم هذه المعارف وتلقيها من طرف المتعلمين

يعتبر السبيل الأمثل للتشبع بقيم المواطنة وفق المنظور الكفاياتي الذي يعتمده المنهاج الجديد، ويَكفل هذا الطرح ما يلي:

-الغنى والتنوع في الوسائل والدعامات الديداكتيكية الموضوعة رهن إشارة المتعلم، حيث إن كل مقطع تعليمي أو مجزوءة تعليمية مزودة بما يكفي من دعامات وأسئلة توجيهية تُخاطب المعرفي والمهاراتي والوجداني والكفاياتي، وتطالب المتعلم بالتفاعل الايجابي والنشيط مع مضمونها، وتحصر دور المدرس في المساعدة والدعم والإشراف والإرشاد. إن منهاج التربية على المواطنة هو منهاج بناء قيم المواطنة لا برنامج استعراض المحتوى المعرفي الحاضن لها، ويُظهر تصفح الكتاب المدرسي المقرر في مادة التربية على المواطنة -رغم اختلاف العناوين والمحتويات باختلاف الجهات والاقاليم والمقاطعات التعليمية-الرغبة الملحة للجهة الوصية على القطع مع الكتاب المدرسي الذي يَشحنُ ذهن المتعلم بكم غميس من المعارف لم يشارك في بنائها، والانتقال إلى الكتاب المدرسي الذي يُحفز ويشرك ويدمج المتعلم في قلب العملية التعلمية. فقد اظهرت نظريات التعلم أن المعارف التي يبنيها التلميذ في المدرسة أنفع وأفيد في تكوين شخصيتهم من المعارف التي تُقدم جاهزة دون طائل نفع من ورائها. إن التعلم حسب النظرية البنائية يقترن بالتجربة وليس بالتلقين، والمعرفة تبنى وليست عملية تراكم آلي كما يقول بياجيهPiaget رائد النظرية البنائية في حقل التربية.

-إعداد الملفات والبحوث التربوية. يُكلف المتعلمون بإنتاج معرفة خاصة باستثمار ما راكموه من قُدرات واستعدادات وكفايات في معالجة مواضيع قيم المواطنة، وغالبا ما تكون مواضيع الملفات ذات طابع حقوقي توجه المتعلمين إلىالانفتاح على مؤسسات تعنى بالدفاع عن الحريات والحقوق في محيطهم المدرسي (زيارة جمعية مهتمة بحقوق الإنسان- الانفتاح على مجلس الجماعة الترابية- متابعة جلسة برلمانية...). وكانت الغاية من هذا الاجراء هي ربط التعلمات القيمية النظرية بممارسات تطبيقية أولية، يؤطرها المدرسون بتنسيق مع شركاء المدرسة العمومية الوطنية، مثل جمعيات آباء وأمهات التلاميذ والمجالس الجماعية الترابية المنتخَبة على المستوى المحلي. إن انفتاحا تربويا سليما للمؤسسات التعليمية على محيطها يحقق شرط الاستيعاب () Assimilationوالتلاؤم (Accommodation) اللذين ربط بهما بياجيه اشتغال ذات المتعلم على العالم الخارجي، ويقصد بالأول استدماج المعارف والمعلومات من قبل المتعلم وضبطها لتصبح معطيات مألوفة،

أما الثاني فيقصد به التغيير في استجابات الذات بعد استيعاب المعارف لتصبح مواقف تتلاءم مع الواقع المأمول ولا تتعارض معه.

-تخصيص حصص للدعم وتقوية التعلمات المكتسبة، وتكون في نهاية محاور تعليمية محددة وذلك من أجل تشخيص المكتسبات وترسيخ الكفايات وتهييئ المتعلم للمقاطع التعليمية الموالية، وفي الوقت نفسه إشراك المتعلمين المتعثرين وإدماجهم بشكل ايجابي في السيرورات التعليمية والبيداغوجية.ومن شأن هذه الحصص القضاء على ظاهرة مرتبطة بفعل التعلم أشار إليها الميثاق الوطني للتربية والتكوين وهي المتابعة الصورية للدراسة، أي الحضور السلبي وغير الفاعل للمتعلم في الفصل دون قدرات واستعدادات ذهنية مقبولة لمسايرة التعلمات باعتباره أحد الظواهر التي تخنق تدريسية قيم المواطنة في المدرسة العمومية المغربية.

-تحصين المكتسب القيمي والحقوقي وترسيخ الوعي به من خلال الأنشطة المدرسية الموازية التي تؤطرها مذكرات وزارية وأكاديمية ومديرية إقليمية، وتحث المتعلم على المشاركة النشيطة فيها والانخراط الجاد والهادف في الأندية المدرسية والتربوية. وفي هذا الصدد لابد من التذكير بالمذكرة الوزارية رقم 10-137 الصادرة بتاريخ 25 أكتوبر 2002 في موضوع تفعيـل الأندية بالمؤسسات التعليمية - وخاصة "نادي التربية على المواطنة وحقوق الإنسان"، والتي تدعو إلى إذكاء الفضول المعرفي والحقوقي للمتعلم في مجال أصبح يعرف بالجيل الجديد لحقوق الإنسان، مثل التربية على احترام البيئة وقيم المواطنة والسلم وغيرهاوذلك بانخراطه في أندية بيئية وتربوية وفنية، والمذكرة رقم 177 الصادرة في 25 أكتوبر 2002 في شأن تعميم منهاج التربية على حقوق الإنسان.هذه الأندية ألقيت عليها حسب منطوق المذكرات الوزارية، المسؤولية في تسطير برامج سنوية لفائدة المتعلمين تعالج مختلف قيم المواطنة والتدرب على ممارستها وترجمتها إلى سلوكات فعلية واعية داخل وخارج فضاء المؤسسات التعليمية. ومن بين أهداف هذه الأندية كذلك، كما وردت في وثيقة أصدرها المجلس الوطني لحقوق الإنسان بعنوان " التربية على المواطنة وحقوق الإنسان فهم مشترك للمبادئ والمنهجيات":التعرف على الحقوق التي تصون الكرامة والحرية وفق المعايير والمواثيق الدولية، التشبع بمبادئ وقيم حقوق الإنسان والمواطنة،إنماء مواقف إيجابية تجاه الذات وتجاه الآخرين،نشر ثقافة حقوق الإنسان والنهوض بها فكرا وممارسة،تنمية الإحساس بالمواطنةوالانتماء إلى الوطنوالاعتزازبالهوية المتعددة

الروافد(عربية، أمازيغية، إسلامية، إفريقية ومتوسطية)، ترسيخ قيم التعايشوالتسامح واحترام الرأي الآخر، التدرب على ممارسة المواطنة المسؤولة في إطار احترام مبدأ"الكل مسؤول"، العمل على جعل فضاء المؤسسة مجالا لكل أشكال التغيير المسؤول من أجل تنمية سلوك المواطنة.... (المجلس الوطني لحقوق الإنسان،2015: 22).

-دعم المكتسب القيمي والحقوقي في التربية على المواطنة بنصوص حقوقية تكميلية في مادة التاريخ لتأصيل ثقافة حقوق الانسان في أفق ترسيخ المكتسبات وتعلمات التلاميذ. فمن جهة اشتغل المتعلم على بنود وثيقة الاعلان العالمي لحقوق الانسان الصادر في 10 دجنبر 1948وحلل مضامينها وربطها بواقع الحقوق في الممارسة الوطنية من خلال نماذج استوحى منها أن الجهود المبذولة من طرف الدولة بعد الاستقلال لتعزيز ثقافة حقوق الانسان لا توافق دائما واقع الممارسة العملية والميدانية. ومن جهة ثانية اكشف في التأصيل للحقوق التي يُراد اشاعة التمتع بها اليوم أنها كانت نتاج تضحيات قدمها المواطنون والمواطنات قبل اقرارها والسعي الى تعميم الاستفادة منها، على غرار اقرار بيان حقوق الانسان والمواطن الصادر في عام 1789م على إثر انتشار فكر الأنوار الذي مَهد لنجاح الثورة الفرنسية والقضاء الأنظمة الفيودالية القديمة في اوروبا القائمة على التفويض الالهي في الحكم والجمع بين السلط وغياب الدساتير واحتكار الامتيازات بين الطبقة السياسية الحاكمة والنبلاء فئة رجال الدين.

لقد اتاح البرنامج التربوي كذلك فرصة امام المتعلمين لدراسة بنود من دستور الولايات المتحدة الامريكية الصادر في عام 1787م والتعديلات الملحقة به سنة 1791م باعتباره أحد أقدم الدساتير المكتوبة في العالم، والذي نص على إقرار السلطة للشعب يمارسها بواسطة ممثليه ينتخبون بطريقة ديمقراطية في اطار دولة فيدرالية تقتسم فيها صلاحيات البلاد بين الحكومة المركزية والسلطات المحلية في الولايات. تستوعب هذه النصوص في وعي تام باستحالة المفاضلة بين التجارب الحقوقية الدولية في تدريس قيم المواطنة بل الاجدى هو فهمها في اطار تكاملها وتدرجها ترسيخها وعولمة انتشارها وتسريع وتيرة انتقالها بين الشعوب والدول بدون قيود أو شروط تفرضها المؤسسات والأنظمة القائمة.

4 – إكراهات وصعوبات تواجه تدريسية قيم المواطنة في المدرسة العمومية المغربية.

عديدة هي الاكراهات التي تعترض تطبيق المناهج الدراسية في المدرسة العمومية المغربية، لكن إكراهات منهاج التربية على المواطنة هي الأكثر تعقيدا، منها ما هو مرتبط بطبيعة المقررات والبرامج الدراسية ومنها ما له علاقة بالوضع المادي والاجتماعي للمتعلمين، ويمكن تحديد بعضها في ما يلي:

1-وجود فوارق صفية شاسعة بشأن التعلمات وتعلمات قيم المواطنة تحديدا بين المتعلمين حسب انتماءاتهم الطبقية الاجتماعية وبين الفصول الدراسية والمؤسسات التعليمية. وتمتد هذه الفوارق إلى ما بين المدن والقرى وبين الأقاليم والجهات التي تعرف تباينات جد واضحة في مستويات التنمية الاجتماعية. إن الوعي بهذه القضايا ضروري لتدريس أفضل لقيم المواطنة إذ تصبح كل ممارسة تربوية لا تأخذ بعين الاعتبار تناقضات جماعة الفصل و مختلف الديناميات التي تتحكم فيها عديمة الجدوى لإقرار وارساء فعل حقوقي مواطناتي سليم.

2-محدودية الحصص المدرسية المعتمدة في تدريس قيم المواطنة والتي لا تتعدى ساعة واحدة في الأسبوع، ونقصد هنا المادة التعليمية المباشــرة الحاضنة لقيم المواطـنة والمندرجة ضمن مواد الاجتماعيات، دون احتساب المقاطع التعليمية التي تتضمن القيم نفسها في باقي المواد المدرسة في التعليم الثانوي الاعدادي، على غرار مجزوءات للتربية على القيم في دروس اللغة العربية والتربية الاسلامية وفي وحدات تعليمية ديداكتيكية في اللغة الفرنسية.

3- فضاء المدرسة هو مجال لحفز قدرات المتعلمين في الحوار والإبداع والخلق والابتكار وحرية التعبير والنقد البناء واحترام الآخر في لغته ودينه وجنسه وجنسيته وطبقته الاجتماعية... لكن انتشار بعض الممارسات والسلوكات الفردية والجماعية لدى فئة قليلة من المتعلمين مثل الإقصاء والتهميش والغش في الامتحانات والعنف المدرسي بشتى ألوانه اللفظي والجسدي... يُقوض جهود تكريس فضاء المؤسسة التعليمية مجالا لبناء قيم المواطنة الحقة. على أن معالجة أوجه القصور والممارسات المسيئة للتربية والتكوين ولهيبة المدرسة المغربية كفيل باستعادة الادوار والوظائف الجديدة للمؤسسات التربوية. ويقوم بهذا الدور إما فريق تربوي متخصص يتكون من المستشارين في التوجيه المدرسي والمساعدين الاجتماعيين، وفي بعض المؤسسات يتولى أمر تدبير هذه المهام الاجتماعية "لجن اليقظة" المكونة من الأطر الإدارية والتربوية، والتي تناط بها أدوار تتبع ومعالجة حالات مثل الهدر المدرسي والتعثر الدراسي وحالات صعوبات مسايرة التعلمات وتكرار

التغيبات عن الحصص الدراسية، والتصدي لمشكلات عدم الامتثال للقانون الداخلي للمؤسسات التربوية ومقتضيات التربية والتنشئة السليمة.

وإذا عجزت المدرسة عن ترسيخ هذه الممارسات القيمية وممارستها التلقائية اليومية من قبل كل المتعلمين والمتعلمات على اختلاف اعمارهم ومستوياتهم المعرفية وانتماءاتهم الطبقية والاجتماعية داخل اسوارها، فذلك مؤشر قوي على فشلها في نقل المتن القيمي والحقوقي خارج الأسوار إلى الفضاء العمومي والمجتمع والدولة.

4- تتخذ قيم المواطنة وحقوق الإنسان في الفضاء المدرسي أحيانا صبغة احتفالية موسمية لتخليد أيام ذات دلالة عالمية (اليوم العالمي للمرأة 8مارس- اليوم العالمي لحقوق الإنسان 10 دجنبر- اليوم العالمي للمباني التاريخية 18 ابريل -اليوم العالمي للمتاحف 18 ماي- اليوم العالمي للبيئة 5 يونيو- اليوم العالمي للمهاجرين 18 دجنبر...) ولا تتعدى هذه الصبغة الاحتفالية البروتوكولية في بناء القيم إلا في أوقات ومؤسسات تعليمية محددة. وفي مؤسسات أخرى لا يحظى تخليد هذه الأيام بأي اهتمام يذكر إلا في اطار الأنشطة التربوية المندمجة لأن الزمن المدرسي (حصص المدرسين وحصص المتمدرسين معا) لا يسمح دائما بالتأطير والاعداد وتنفيذ مقاطع تعليمية تعلمية تمرر فيها قيم المواطنة التي تحفل بها مواضيع الأيام العالمية المعنية.

5 - يحد الطابع التجريدي لتدريسية بعض قيم المواطنة من إمكانية تنزيلها على أرض الواقع كما هو الشأن في منهاج الاجتماعيات الصف الأول إعدادي، إذ يُواجه أغلب المدرسين صعوبات في تثبيت قيم المواطنة المبرمجة في هذا المستوى الدراسي خاصةإذا لم يشرك المتعلم في إخضاع القيم المعنية للتجريب والممارسة العملية، مثل إشراك المتمدرسين في حملات للتضامن وحملات تحسيسية للنظافة والبيئة السليمة ووقفات للتنديد والمطالبة بالسلام وحملات السلامة الطرقية وغيرها.

وتجدر الاشارة الى أن اشكالية تدريس قيم المواطنة بصيغتها المجردة التي لا تلائم المستوى الادراكي لمتعلمي السنة الأولى من التعليم الاعدادي، كانت ولا تزال محط انتقادات العديد من مدرسي مواد الاجتماعيات، الذين طالبوا في تقارير المجالس التعليمة موجهة للسلطات المختصة على المستوى المحلي والجهوي ببدائل بيداغوجية وتربوية، كفيلة بحصر قيم المواطنة المعنية في دائرة المحتوى المفضي

للتجريب المرسخ للقيمة والمعزز لسهولة الاستيعاب والتمثل من طرف تلاميذ وتلميذات المستوى التعليمي المذكور.

6- نُفور بعض المدرسين من المشاركة الوازنة في تأطير الأندية التربوية المدرسية الفاعلة في مجال تعزيز قيم المواطنة، مثل نادي حقوق الإنسان ونادي التربية على المواطنة ونادي التربية على المساواة بين الجنسين ونادي التربية البيئية ونادي التربية الصحية،ومن تأطير الزيارات الميدانية باعتبارها الورشات العملية لتجريب قيم المواطنة، لأسباب منها تعقد المساطر القانونية والإجراءات الإدارية الخاصة بتنظيم الخرجات المدرسية، ومشاكل التأمين وعدم تفرغ المدرسين لمثل هذه الأنشطة على أهميتها، حيث يكون الترشح للتأطيرفي الغالب تطوعيا وعلى حساب جهد ووقت المدرسين. وينضاف إلى ذلك ندرة اللقاءات التكوينية وعدم انتظام تكوين الفاعلين التربويين في التربية على القيم، إذ غالبا ما تتسم بالطابع الظرفي والموسمي.

7- عائق المناهج والطرائق التعليمية المعتمدة في المدرسة المغربية التي لم تستطع لحد الآن ــ في اعتقادنا ـ التحرر من النقل التقليدي للمحتويات والمضامين المعرفية عبر طرق التلقين الكلاسيكية، وذلك بالرغم من تجديد المقاربات البيداغوجية (بيداغوجيا الكفايات، بيداغوجيا الإدماج ...) ودعم الحصص الدراسية ببعض الأنشطة اللاصفية وبعتاد بيداغوجي تقني سمعي بصري حديث ومحفز لمراكمة التعلمات ذات البعد القيمي والحقوقي والاستشرافي للعصر والفترة التي يعيشها المتعلمون، إذ إن "أحد أهم مشاكل نظامنا التربوي تكمن في ثقل الماضي الذي يُنظر منه إلى الحاضر والمستقبل مما يؤدي إلى تحديد أسلوب التنشئة المتسم بالتقوقع في دهاليز "الزمن الضائع" و"الفردوس المفقود"(أوزي أحمد،2005: 25) والحال أن قيم المواطنة التي نريد التربية عليها مستقبلا تتطلب منا تحفيز المدرسة على الاهتمام بها منذ الآن.

8- محدودية الأنشطة اللاصفية المعززة لقيم المواطنة التي تبقى رهينة مناسبات خاصة، وتكون مشاركة المتعلمين فيها مقصورة على فئة جد محدودة غالبا هي الفئة المتفوقة دراسيا، والتي يُعَول عليها لنقل تجارب الوسم بالقيم إلى الأقران في جماعة الفصل عن طريق التثقيف بالنظير. وإذا كانت هذا الاخير قد اعطى نتائج مميزة في بعض الانظمة التربوية الدولية الناجحة فإن شروط نجاحه بالمدرسة العمومية المغربية لا تزال في مرحلة النضج ولا يمكن الارتكاز عليها كليا لنشر

ثقافة قيم المواطنة داخل أسوار المؤسسات التربوية. ويزيد من حدة قلة الأنشطة اللاصفية المذكورة في مستويات التعليم الاعدادي، كثافة البرامج والمقررات الدراسية المبرمجة لفائدة تلاميذ هذه المرحلة من التعليم والتي تُزاحم حصص التربية على القيم وتضيق الزمن المدرسي الذي يمكن اقتطاعه وتحويله إلى أنشطة لاصفية مباشرة تتحقق بها غايات التربية على القيم.

وحتى إذا نجَح المدرسون في اقتطاع زمن مدرسي مخصص للأنشطة اللاصفية لغرض تدريب الناشئة على ممارسة قيم المواطنة الحقة، فإن فعاليتها والجدوى منها تظل مشكل اقتصارها على فئة محدودة، دون الطموح لاسيما إذا استحضرنا ارتباط الاستفادة من هذه الانشطة بالعلامات الدراسية، لأن جل المتمدرسين يقرنون تعلمات مادة تربوية باجتياز امتحان والحصول على نقط وعلامات للارتقاء والانتقال من مستوى تعليمي إلى آخر.

9 – "التفاوت بين أهداف البرامج الدراسية الحاملة لقيم المواطنة وواقع الممارسة التربوية في المدرسة، حيث يتم اختزالها في مجرد مادة دراسية، ونادرا ما يتم توظيفها في العلاقات الصفية والحياة المدرسية وسلوكات المتعلمين عموما"(المجلس الأعلى للتعليم، 2017: 9).

ولردم الهوة بين الأهداف المسطرة نظريا والممارسة العملية للقيم، لابد من تعبئة كل الفاعلين والمتدخلين في الحياة المدرسية للانخراط في تجويد الممارسة التربوية وتأهيل المحيط المدرسي وحفز الأسر باعتبارها مؤسسات التنشئة الاجتماعية الأولى، لرد الاعتبار للمؤسسات التعليمية وبناء جسور الثقة والتواصل الجاد والهادف بين الاسرة والمدرسة. وفي هذا السياق انخرطت المؤسسات التعليمية بمختلف مستوياتها مؤخرا في عملية تربوية في غاية الأهمية، تتمثل في فتح أبوابها أمام الآباء والأمهات وأولياء الأمور في إطار أيام تواصلية أقرتها وزارة التربية الوطنية تفعيلا لمقتضيات القانون الاطار رقم 51.17 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي،هدفها الأساس هو إدماج شركاء المدرسة للانخراط في تجويد الفعل التربوي والممارسة التعليمية، وتطبيق المقاربة التشاركية لتذليل كل الصعاب التي تعيق بلوغ المدرسة لغاياتها باعتبارها رافعة للتنمية الوطنية.

10- تزايد مظاهر الانحراف الاجتماعي والسلوكات غير المدنية مثل التطرف...والسلوكاتالشخصية من بعض اليافعين داخل فضاء المدرسة أو في محيطها الذي يوحيببعد المسافة بين التربية على القيم والأهداف المراد ترسيخها،

أو بعد الشقة بين التنظير والممارسة في التربية على قيم المواطنة الحقة. يزيد من حدتها ندرة الشراكات بين المدرسة والمحيط فيما يتعلق ببرامج وأنشطة التربية على القيم.

ومن العوائق التي تنبه إليها المجلس الأعلى للتعليم في تقريره رقم1/ 17:

"أن المنظومة القيمية المدرسية لا تستهدف المتعلمين والمتعلمات وحدهم، بل الفاعل التربوي أيضا، فالمدرس معني بالقيم باعتباره قدوة في تمثل القيم المدرسية والمهنية وحاملا لها، يؤثر ذلك في ممارساته التربوية وعلاقاته مع المتعلمين وباقي الفاعلين داخل المؤسسة التعليمية"(المجلس الأعلى للتعليم، 2017: 13). وبذلك، يظل دور الفاعل التربوي محوريا في التربية على القيم، خصوصا وأن السلوكات والمواقف والأفكار وطرق التدريس والتلقين التي يحملها هي أمور حاسمة في التربية على القيم. فكل فعل تربوي هو إنتاج وتأويل للخطاب التربوي، يترك فيه الأستاذ بصماته، وعليه فإن تربية النشء على قيم المواطنة تمر عبر سلوك الفاعل التربوي قبل أنشطة وبرامج وحصص مختلف المواد الحاضنة لها.

لكن في ظل الانتشار السريع لمظاهر الحداثة باعتبارها الوجه البارز لليبرالية الاقتصادية والسياسية وعولمة سوق التكنولوجيات الجديدة في حقل التربية، ظهرت خطابات بيداغوجية جديدة تعلن عن "نهاية المدرس" الذي ستحل محله تكنولوجيات تربوية على الويب تخلص الأطفال من عبودية الأقسام والمدرسة"(اللحية الحسن،2005: 155)، وبالتالي "نهاية المدرسة" وتحولها إلى سوق تتحدث لغة العرض والطلب وتجعل من التربية علاقة بضائعية بسبب الخوصصة الكاسحة بما فيها خوصصة التعليم.

وفي هذا السياق يَعسُر جدا أن تؤدي المؤسسة التعليمية أدوار التربية على المواطنة بالشكل الذي ينمي مواطنة الفرد، لاسيما وأن "المدرسة ينظر إليها في سياق تحليل الجودة على أنها مقاولة يكون همها الأساس هو النجاعة الاقتصادية دون الأخذ بعين الاعتبار الجانب الثقافي والاقتصادي والبيداغوجي وقيم حقوق الإنسان والمواطنة"(اللحية الحسن،2005: 23).

خاتمة

يزخر منهاج مواد الاجتماعيات بقيم إنسانية وقيم مواطنة جديرة بالتعلم في سن مبكرة مثل عمر متعلمي السلك الثانوي الإعدادي في جميع مستوياته، كما يمزج المنهاج بين المحتوى المعرفي والجانب الوجداني وإمكانية تجريب قيم المواطنة في

دروس صفية أو في أنشطة لاصفية مبرمجة لتسريع التمثل وضمان ايجابية الممارسة والسلوك في التنزيل على أرض الواقع.

وإذا تجاوزنا الحضور المكثف لقيم المواطنة في المنهاج التربية على المواطنة مقابل ضآلتها في برنامج التربية الوطنية، فإن ما يثير انتباه المتتبع والمواطن والمهتم بحقل التربية والتكوين عموما هو أن الآمال المعقودة على تحديث المنهاج والانتقال من "التربية الوطنية" إلى "التربية على المواطنة" لا توافق دائما النتائج المحصلة، كما أن الغايات الكبرى المسطرة تقوضها السلوكات والتفاعلات اليومية الممارسة. قد نتلمس بعض أجوبة التعثر في اكراهات التنزيل المشار إليها في الفقرة الرابعة من هذه الورقة البحثية، غيرأن خللاً ما يعتري المنظومة التربوية ويتربص بكل جهود الفاعلين في حقل التربية والتكوين ويَحول بين قيم المواطنة والتنزيل في شكل ممارسات عفوية تلقائية ايجابية.

لقد فَطن المشرع المغربي إلى أهمية اصلاح المنظومة التربوية عندما جعل التربية مشروعا مجتمعيا على الجميع التعبئة لإنجاحه، والحق في التربية للجميع غاية اسمى ينبغي السعي إلى إدراكها بتعليم دامج تضامني معمم وذي جودة على مستوى المقاربات والبرامج والمناهج البيداغوجية، وارساء مدرسة جديدة منفتحة تستهدف تأهيل الرأسمال البشري والارتقاء بالفرد وتقدم المجتمع. ولا سبيل إلى ذلك الا بضمان تربية وتكوين جيد لمواطني ومواطنات الغد الكفيل وحده بتحقيق أهداف التنمية المستدامة التي تنشدها كل الأمم من وراء تعزيز التربية على قيم المواطنة وحقوق الانسان في المدرسة ومؤسسات التنشئة الاجتماعية.

إن غاية هذه الورقة البحثية إذن ليست الإجابة على إشكالية فهم وتنزيل قيم المواطنة بقدرما هي من جهة،إثارة الانتباه إلى ضرورة ربط سيرورات إصلاح المنظومة التربوية بواقع المجتمع المغربي، ومن جهة أخرى إلى الإسهام في فصل المقال في ما بين درس الاجتماعيات وقيم المواطنة وحقوق الإنسان من اتصال.

قائمة المراجع:

1- الدريج، محمد. (2000). الكفايات في التعليم، سلسلة المعرفة للجميع، العدد 16، منشورات رمسيس، الرباط.

2- اللحية، الحسن. (2005). نهاية المدرسة الشغل والكفايات والمعارف النفعية، الطبعة الاولى، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء. المغرب.

3- المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، (2017). التربية على القيم بالمنظومة الوطنية للتربية والتكوين والبحث العلمي، تقرير رقم 17/1. منشورات المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، الرباط، المغرب.
4- المجلس الوطني لحقوق الإنسان، (2015). التربية على المواطنة وحقوق الإنسان فهم مشترك للمبادئ والمنهجيات. منشورات المجلس الوطني لحقوق الانسان، الرباط، المغرب.
5- أوزي، أحمد. (2005).جودة التربية وتربية الجودة، الطبعة الأولى، مطبعة النجاح الجديدة،الدار البيضاء، المغرب.
6- ضريف، محمد. (1994). حقوق الإنسان في المغرب، منشورات المجلة المغربية لعلم الاجتماع السياسي، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط.
7- مسكي،محمد. (2003).ديداكتيك الكفايات، الطبعة الأولى، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب.
8- وزارة التربية الوطنية، (2000).الكتاب المدرسي للتربية الوطنية،السنة الثامنة من التعليم الأساسي، دار النشر المغربية، الطبعة التاسعة، الدار البيضاء. المغرب.

From civic education to citizenship education Citizenship values in the geography curriculum: the problem of understanding and downloading.

Ferkakou mlahsen / teacher of History and Geography at the middle school.
- PhD student researcher at the Department of Geography at IbnZohr University, Agadir – Morocco.

Abstract: The geography curriculum in the Moroccan public school raises many problematic questions that concern the pedagogical difficulties associated with teaching the values of citizenship and human rights the secondary education textbooks, especially after the adoption of the new curriculum that incorporated the values of citizenship in the form of topics for classroom learning and interaction and extra-curricular activities. The purpose was to prepare young people be aware of the true values of citizenship. It is based on a balance between performing duties and enjoying rights. Despite the qualitative development that has accumulated in planning the values of citizenship in the school curriculum, the pedagogical implementation has faced many obstacles that made the outcome of training and value formation. The educational system in our country aspires to the formation of a citizen characterized by the characteristics of moderation, tolerance and ability on dialogue and prioritizing the country's supreme interest over personal interests.

Keywords: citizenship values, human rights, value interaction, citizenship education, public school.

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
العدد 17 جوان 2022
المركز الديمقراطي العربي ألمانيا برلين

نحو رُؤية حديثة للتعليم الجامعي السوداني في ضوء المستجدات المعاصرة

أ.د. عصام إدريس كمتور الحسن
أستاذ تكنولوجيا التعليم – كلية التربية جامعة الخرطوم- السودان

ملخص: تسعى هذه الدراسة لتقديم رُؤية نظرية تحليلية متطورة للتعليم الجامعي السوداني في ضوء المستجدات المعاصرة من خلال التأكيد على أهمية دور العوامل الموضوعية في الممارسة التعليمية التعلُّمية باتجاه معرفة مسهلات عمليات التطوير والتحديث القائمة على توظيف معطيات تكنولوجيا التعليم والمعلومات؛ من هنا تتخلص أهداف الورقة في الوقوف على التحديات التي تواجه التعليم الجامعي السوداني في ضوء المستجدات المعاصرة.ومن ثمّ التعرف على إمكانية زيادة فرص التطوير والتحديث الذي يمكن تحقيقه في التعليم الجامعي السوداني جرّاء استخدام واستثمار معطيات تكنولوجيا التعليم والمعلومات، وتحديد مدى إسهام التعلُّم عن بعد بمفهومه المنظومي التفاعلي في تقديم حلول ناجعة للتدريس بمؤسسات التعليم العالي في ظل جائحة كوفيد – 19. إتبعت الدراسة المنهجية الوصفية التحليلية.وعليه فقد تضمنت الدراسة بعض الأدبيات، والنتائج والإستنتاجات والتي تأمل وزارة التعليم العالي من خلالها إحداث نقلة نوعية في التعليم الجامعي السوداني بما يُمكّن تحقيقه من تطوير وتحديث جرّاء استخدام واستثمار معطيات تكنولوجيا التعليم والمعلومات. وقد خُتمت الدراسة ببعض التوصيات من أبرزها إعادة صياغة أهداف التعليم الجامعي السوداني في ضوء ما أفرزته ثورة المعلومات وانعكاساتها على إعداد الأطر البشرية المناسبة لمتطلبات العصر.تهيئة أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السودانية بمختلف تخصصاتهم ودرجاتهم العلمية وخبراتهم لتوظيف تكنولوجيا المعلومات والإتصال ،تبني منظومة التعلُّم عن بعد بمفهومها التفاعلي في التعليم الجامعي في ظِل جائحة كوفيد – 19 غير المعروف أمدها لضمان تعلُّم كل طالب في مؤسسات التعليم الجامعي بحسب إمكاناته وقدراته.

الكلمات المفتاحية : رُؤية حديثة؛ التعليم الجامعي السوداني؛ المستجدات المعاصرة.

1. مقدمة:

لعلّه من القضايا المُلحة والمهمة ونحن في الألفية الثالثة؛ قضية التوجه الحديث في التعليم الجامعي وما يتبع ذلك من تحسين مستواه ورفع كفايته والتحكم في كلفته وحسن استثماره وهي ليست قضية كم كما يَنظر إليها البعض بيدَ أنها قضية جوهر التعليم ومضمونه ومحتواه.

فالتعليم الجامعي يتطلب وضعه ومكانته؛ بأن تكون له القدوة والريادة في الأخذ بعمليات التحديث نظرًا لما يقوم به من إسهام فاعل حيال المجتمع. وعليه بات يُنظر للجامعات بأدوارها المتنوعة أساسًا لتطوير التعليم بكافة مراحله، ومن ثمّ يصبح من المهم العمل على تحديث وتطوير الجامعات السودانية لتخريج أفراد لهم القدرة على تحمُل المسؤولية تجاه مجتمعاتهم.

فالضغوط التي تواجهها العديد من الدول العربية لتحديث وتطوير التعليم الجامعي ليست نتاجاً للتغير التكنولوجي فقط؛ غير أنها نتاج لقوى متنوعة ومتفاوتة في طبيعتها وتأثيرها، تشمل إلى جانب الثورة المعلوماتية التغير المفاهيمي حول الكيفية التي يتعلم بها الفرد، والمهارات المطلوبة للحياة والعمل في الألفية الثالثة. إن ما يوجه أو ينبغي أن يوجه جهود التحديث التربوي هو التحولات الكبرى فيتكنولوجيا المعلومات والإتصالاتوالتحولات في فهم التربويين حول طبيعة تعلُّم الفرد، والحاجة المتزايدة لمهارات جديدة لخدمة المجتمعات والعمل في عصر المعرفة.

وفي هذا السياق برز مفهوم حديث لدور الجامعة المعرفي في المجتمع وهو المفهوم الوظيفي (Functional View) والذ مؤداهأن المعرفة التي تنقلها الجامعة أو تنتجها يجب أن تكون ذات مردود إيجابي هادف يؤدي إلى منفعة الفرد أو المجتمع في الوقت الذي يُوصف فيه المجتمع المعاصر بأنه مجتمع مهني يهيمن فيه المهنيون الذين يعملون بعقولهم؛ من هنا يُعتبر التعليم الجامعي محور الإرتكاز في هذا المجتمع المهني الذي يعد قطاعات المجتمع الإنتاجية المختلفة بما تحتاجه من قوى بشريةمؤهلة تأهيليًا علميًا مهنيًا تخصصيًا.

وهناك توافق لحد كبير على أن الأهداف الرئيسة للتعليم الجامعي المعاصر تتمثل فيما يلي:

أ/ إعداد القوى البشرية للمهن المختلفة. ب/ البحث العلمي ج/ التنشيط الفكري والثقافي وبما يرتبط بذلك من تثقيف الطلاب والمجتمع معًا.

وبذلك بات من الضروري الاهتمام بالتعليم الجامعي والعمل على ترقية وتطوير مستوياته حتى يحقق أهدافه المرجوة، فأي تقاعس عن ذلك يعتبر تراجع عن

الالتحاق بركب العصر. فمجرد إدخال مستجدات ومعطيات تكنولوجيا التعليم في حيز منظومة التعليم الجامعي؛ فإن ذلك يعتبر مدخلًا للإرتقاء بجودة التعليم الجامعي، فضلًا عن ما يتبع ذلك من جهود من قِبل الجامعات لموائمة المستحدثات التكنولوجية وتطويعها لتمكن أعضاء هيئة التدريس والطلاب من توظيفها في العملية التعليمية التعلُّمية وعليه يرى الباحث إن أي تطوير في التعليم الجانعي، بل إن أي معالجة أو إعادة توجيه للنظام التعليمي بالتعليم الجامعي لا تعني شيئًا مل لم تستجب لمطالب الوعي الإنساني ومن هذا المنظور فإن رؤية الباحث في هذه الدراسة تقوم على اعتبار العامل الإنساني مدخلًا استراتيجيًا لفهم العملية التطويرية في التعليم الجامعي، وهكذا فإن إدخال مستجدات ومعطيات تكنولوجيا التعليم والمعلومات دون مراعاة هذا العامل قد يتسبب في إحداث تغييرات ونتائج خارج نطاق التفاعل الإنساني وقد يقل معه فرص الاستثمار الأشمل لقدرات الأطراف الإنسانية في الممارسة التعليمية التعلُّمية.

2. مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

لم يعد يخفى على أحدٍ من الأكاديميين وصناع القرار والمهتمين بالشأن التربوي في السودان بأن الأزمات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والأمنية أثرت سلباً على التعليم عمومًا والتعليم الجامعي على وجه الخصوص؛ الأمر الذي أعاق مسيرة التعليم الجامعي.فضلًا عن عدم مواكبة التطور والتغيير في التدريس الجامعي وتمسك غالبية أعضاء هيئة التدريس بالأساليب والطرق التقليدية والمعتمدة على التلقين والحفظ والاسترجاع، مع وتدني الاتجاهات نحو توظيف وسائل وتكنولوجيا التعليم في التدريس الجامعي.

فالتعليم الجامعي الناجح هو الذي ينهض بالمجتمعات البشرية في مستوى تنمية البنى التحتية، ومنع انتشار الأمية، والفقر وتوفير الأُطر البشرية ذات الكفاءات العالية معرفياً ومهارياً، القادرة على توظيف واستثمار معطيات تكنولوجيا التعليم والمعلومات.

وفي سبيل مواجهة هذا الواقع في التعليم الجامعي السوداني، ومن ثمّ تطويره يرى الباحث أنه لا بد من توظيف معطيات تكنولوجيا التعليم والمعلومات ولعل ما يُعزز حتمية هذا التوظيف ما يلي:

أ/ زيادة الطلب على التعليم الجامعي:

أفضى تنامي الوعي لدى فئات المجتمع السوداني إلى زيادة الإقبال على التعليم الجامعي وقد ترتب على ذلك مشكلات عديدة أهمها إزدحام القاعات الدراسية والذي

لم تقابله زيادة في التجهيزات المادية فضلًا عن عدم توفر معامل ومصادر تعلُّم مع نقص في أعداد هيئة التدريس في بعض الجامعات، الأمر الذي حتّم توظيف معطيات تكنولوجيا التعليم والمعلومات واستحداث أنظمة جديدة تحقق أكبر قدر ممكن من التفاعل والتعامل مع المجموعات الكبيرة.

ب/ التطور التكنولوجي:

أسهمت الثورة التكنولوجية التي شهِدها العالم منذ العقود الأخيرة من القرن العشرين الميلادي إلى زيادة المعلومات في شتى فروع المعرفة. وبالمقابل فقد أسهم هذا التطور في تطويع الأجهزة التقنية لخدمة العملية التعليمية وصُممت لها البرامج التعليمية، كما أُستحدثت مصادر جديدة للتعلُّم ووسائل وأساليب أكثر فاعلية حلْت محل الوسائل والأساليب التقليدية، الأمر الذي أدى لظهور مستحدثات تعليمية تعلُّمية أساسها شبكة الإنترنت وما يرتبط بها من تكنولوجيا الوسائط المتعددة والتعلُّم الإلكتروني والتعلُّم عن بعد والواقع الإفتراضي.

ج/ التطور التربوي

نظرًا للتطور التربوي في نظريات التعليم والتعلُّم ونظريات الإتصال؛ ظهرت إستراتيجيات جديدة للتدريس الجامعي فتغيرت النظرة إلى دور عضو هيئة التدريس؛ فلم يعد هو الملقن للمادة العلمية بل أصبح موجهًا ومقومًا للعملية التعليمية ومديرًا للموقف التعليمي والقادر على إستخدام مصادر التعلُّم. من جانب آخر لم تعد تكنولوجيا التعليم مجرد أجهزة ومعينات تدريسية؛ بل أضحى يُنظر لها بأنها كلٌ متكامل يتجاوز الأجهزة التعليمية وتهتم بكامل الممارسة التعليمية من أهدافها إلى تقويمها بحيث تتضمن عمليات منظمة مثل تخطيط وتصميم العملية التعليمية التعلُّمية وتنفيذها وتقويمها في ضوء نظام شامل.

وفي ظِل الواقع الحالي بالجامعات السودانية وباستصحاب التوجهات المعاصرة؛ أعتقد أنه من الأهمية بمكان التفكير في الأساليب التي يمكن بواسطتها دعم معطيات تكنولوجيا التعليم والمعلومات لكي تأخذ مكانها بين القوى المؤثرة في تطوير برامج التعليم الجامعي السوداني ومناهجه.

تاسيسًا لما سبق؛ يرى الباحث أنه من المهم أن تسعى وزارة التعليم العالي والبحث العلمي في السودانلتحديث وتطوير السياسة التعليمية والممارسة التعليمية التعلُّمية فيما يلي الطالب، عضو هيئة التدريس، المنهج، والإدارة الجامعية لتواكب التوجهات المعاصرة وتسهم في تطوير وتحديث منظومة التعليم الجامعي ليس من خلال استعارة التطبيقات والنظريات التربوية واستخدامها جاهزة؛ فمن المهم

إنسجام إتجاهات التحديث مع السياقات الاجتماعية والثقافية، وأن يكون التجديد استجابة لحاجات ملموسة (حقيقية). كما أن تبني الابتكارات التعليمية كالتعلُّم عن بعد يتطلب في أغلب الحالات تكييف هذه الابتكارات لتلائم المتغيرات في السياق الذي تستخدم فيه.

وعليه فإن **مشكلة الدراسة** تتمثل في الإجابة عن التساؤلات التالية:

1- ما التحديات التي تواجه التعليم الجامعي السوداني في ضوء المستجدات المعاصرة.؟

2- ما فرص التطوير والتحديث الذي يمكن تحقيقه في التعليم الجامعي السوداني جرّاء استخدام واستثمار معطيات تكنولوجيا التعليم والمعلومات؟

3- إلى أي مدى يمكن أن يسهم التعلُّم عن بعد بمفهومه المنظومي التفاعلي في تقديم حلول ناجعة للتدريس بمؤسسات التعليم العالي السوداني في ظِل جائحة كوفيد – 19.

3.أهداف الدراسة:

تسعي الدراسة الحالية بصفة أساسية لتقديم رؤية حديثة للتعليم الجامعي السوداني في ضوء المستجدات المعاصرة من خلال التأكيد على أهمية دور العوامل الموضوعية في الممارسة التعليمية التعلُّمية السودانية باتجاه معرفة مسهلات عمليات التطوير والتحديث القائمة على توظيف معطيات تكنولوجيا التعليم والمعلومات. ويقصد بالرؤية في هذه الدراسة تلك التصورات والتوجهات لما يتوجب أن تكون عليه منظومة التعليم العالي في المستقبل، فهي بذلك بلورة صورة ذهنية للغايات المرجوة التي لا يمكن بلوغها في الوقت الحاضر وضمن الظروف المتاحة.

من هنا تتخلص أهداف الدراسة فيما يلي:

-الوقوف على التحديات التي تواجه التعليم الجامعي السوداني في ضوء المستجدات المعاصرة.

-التعرف على إمكانية زيادة فرص التطوير والتحديث الذي يمكن تحقيقه في التعليم الجامعي السوداني جرّاء استخدام واستثمار معطيات تكنولوجيا التعليم والمعلومات

-تحديد مدى إسهام التعلُّم عن بعد بمفهومه المنظومي التفاعلي في تقديم حلول ناجعة للتدريس بمؤسسات التعليم العالي في ظل جائحة كوفيد – 19.

4.أهمية الدراسة:

يمكن تحديد أهمية الدراسة الحالية فيما يلي:

-ضرورة الإفادة من معطيات تكنولوجيا التعليم والمعلومات في زيادة فرص التطوير والتحديث الذي يمكن تحقيقه في التعليم الجامعي السوداني باعتباره أكثر المراحل استعدادًا لتقبل المستحدثات في الأنظمة التربوية. .

-تقديم حلول ناجعة للتدريس بمؤسسات التعليم العالي في ظل جائحة كوفيد – 19 من خلال توظيف منظومة التعلُّم الإلمتروني وبضمنها التعلُّم عن بعد.

-تتخذ الدراسة الوُجهة الإنسانية في التطوير والتي تؤكد على أهمية العوامل الإنسانية؛ أولًا في عكس التحديات التي تواجه التعليم الجامعي السوداني في ضوء المستجدات المعاصرة وثانيًا في تحديث وتطوير البُني التحتية في التعليم الجامعي السوداني.

5.خلفية الدراسة

شهِد العالم العربي توسعًا كبيرًا في التعليم العالي وبخاصة منذ تسعينات القرن العشرين الميلادي بما يتماشى مع التوجه العالمي؛ ففي السنوات الأخيرة إرتفع عدد الجامعات العربية إلى 700 جامعة مع أكثر من 13 مليون طالبًا، كما ارتفع القيد بما نسبته 2.5% أضعاف عما كان في العقد الأخير. وتشير اليونسكو في إحدى دراساتها إلى أن التقديرات الإجمالية لأعداد الطلاب تبقى أولية لأن معنى الجامعة قد يختلف ما بين الدول وقد يتضمن أنواع المعاهد المختلفة والمؤسسات الخاصة وغيرها التي تندرج تحت عنوان الجامعة وعليه فقد تختلف الأرقام الفعلية للجامعات (اليونسكو، 2018)

من هنا وفي ظِل هذا الطلب المتزايد على التعليم الجامعي، والرغبة فيه وما تبِع ذلك من تغيرات إجتماعية وثقافية وإقتصادية؛ فإنه لم يعد من الملائم مواجهة هذه التغيرات بما هو سائد من أساليب تقليدية في معظم مؤسسات التعليم العالي السودانية وفي ظِل شح الموارد المتاحة لهذه المؤسسات. وقد زاد الأمر سواءً ضعف إعداد الطلاب للإلتحاق بالتعليم العالي رغم تضخم الدرجات كما أشار تقرير اليونسكو (2020) عن التعليم في البلدان العربية.

فكثير من الطلاب العرب يرون أن المناهج الدراسية في التعليم العالي مناهج نظرية بشكل كبير. وهو الأمر الذي يسعى صانعو القرار في العالم العربي حاليًا لتغييره، ضمن خطة تطوير التعليم العالي (نصر، 2020).

وقد أفضى هذا الواقع إلى نظام تعليمي جامعي يُواجه بمشكلات الكم على حساب الكيف ويفتقر إلى الفاعلية التنموية والاجتماعية والإقتصادية على المستوى المطلوب.

وفي هذا السياق فقد خلُص الشهواني (2014) في دراسة له عن الأوضاع الراهنة للتعليم الجامعي العربي ومتطلباته إلى أن جودة أداء التعليم في الجامعات العربية تحدد سمات مستقبل الدول العربية في خريطة العالم العلمية ومكانتها. وفي ضوء ذلك أشارت الدراسة إلى أن أبرز عناصر العملية التعليمية لضمان أفضلية المخرجات الأكاديمية هي: الطالب، عضو هيئة التدريس، المنهج، الإدارة الجامعية.

وسعيًا نحو تطوير التعليم الجامعي العربي؛ ففي ديسمبر من العام 2019م أعلنت وزارة التعليم العالي المصرية خطة لتطوير التعليم العالي في العام 2020 والتي تضمنت سبعة محاور رئيسة والتي يمكن تلخيص أهم ملامحها فيما يلي:

1- رفع القدرة الاستيعابية لمنظومة التعليم العالي، من خلال التوسع في إنشاء جامعات حكومية جديدة.كما يتضمن هذا المحور الإنتهاء من المرحلة الثانية من مدينة زويل للعلوم والتكنولوجيا.

2- تحسين جودة التعليم الجامعي، من خلال مواصلة الجهود للارتقاء بمنظومة التعليم العالي والارتفاع بمستوى جودة مخرجاتها، والانتهاء من تحديث 80% من تطوير المناهج الدراسية لكافة التخصصات. كما يشمل ذلك دعم الجامعات في برامج تنمية الموارد الذاتية لتطوير الأداء.

3- تحسين التصنيف الدولي للجامعات، من حيث تقديم الدعم للجامعات المصرية والارتقاء بترتيبها في التصنيفات الدولية، والاستمرار في العمل على تحسين ترتيب مصر في النشر الدولي. كما يتضمن هذا المحور تفعيل الاتفاقيات الدولية.

4- دعم وتطوير البنية التحتية لتكنولوجيا المعلومات بالجامعات، واستكمال إنشاءات الجامعة المصرية لتكنولوجيا المعلومات، بالتعاون مع وزارة الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات.

5- الإرتقاء بالدور المجتمعي للجامعات، من خلال دعم الجامعات في مجال المشاركة المجتمعية وخدمة البيئة المحلية بما يحقق دورًا أكثر فاعلية للجامعات في خدمة التنمية المستدامة.

6- دعم الأنشطة الطلابية، بتنفيذ خطة متكاملة لتوسيع مظلة النشاط الطلابي، تتضمن الأنشطة الفنية والرياضية والعلمية وذلك بكل جامعة على مدار العام.

7- العناية بالبعثات والوافدين، حيث تسعى الوزارة لتطوير منظومة الطلاب الوافدين، منظومة البعثات العلمية.(https://www.dostor.org)

وبالمقابل فقد أشار سليم (2018) في مقال له بعنوان التعليم العالي: الواقع والتغيير إلى عدة عوامل أسهمت مجتمعة في تراجع التعليم وبخاصةٍ التعليم العالي في الأردن والتي أوجزها فيما يلي:

1- شح الموارد المالية المخصصة لتمويل الجامعات الرسمية، مما دفعها لاستحداث البرامج الموازية والدولية الذي أدى بدوره لتضخم الجسم الطلابي لاستيعاب أعدادٍ فوق طاقاتها الاستيعابية.

2- هجرة الكفاءات الأردنية من أعضاء هيئة التدريس إلى الجامعات الخارجية والتي تضاعفت أعدادها في العقدين الماضيين.

3- تزايد أعداد الجامعات الخاصة في بعض الدول العربية، مثل جمهورية مصر ودول الخليج العربي التي تحظى بدعم حكومي، التي استقطبت بدورها أعداد بأعداد كبيرة من دول المنطقة كافةً ومن بينها الأردن، الأمر الذي أدى إلى ضعف الإقبال على الجامعات الأردنية من الجنسيات العربية الأخرى وبخاصةٍ أبناء العاملين في الخليج العربي، فترتب عليه إنخفاض في الأعداد.

4- إتباع لأساليب والطرق التقليدية والمعتمدة على التلقين والحفظ، وتدني الاتجاهات نحو توظيف وسائل وتكنولوجيا التعليم في التدريس الجامعي.

5- الاعتماد على نتائج الثانوية العامة كأسس للقبول في الجامعات الأردنية وفقاً للمعدلات فقط، وعدم مراعاة الطموح المهني والميول والاتجاهات للطلبة الجدد، أو قدراتهم المتعلقة بالتخصص المختار.

6- ضعف الخطط الدراسية لكثير من التخصصات و افتقارها للتدريب العملي وعدم تماشيها مع متطلبات السوق (ضعف الإعداد ما قبل الخدمة).

7- إزدياد ظاهرة العنف في الجامعات مما يخلق جواً غير مناسب للدراسة والبحث والابتكار.

8- الفجوة الكبيرة بين مؤسسات التعليم العالي وسوق العمل من مصانع وشركات ومؤسسات سواء كانت رسمية أو خاصة نتيجة ضعف البحث العلمي الموجه لخدمة احتياجات المجتمع.

وفي دراسة لليامي (2018: 32) بعنوان رؤية مستقبلية لتطور التعليم في المملكة العربية السعودية في ضوء رؤية 2030م؛ خلُصت إلى عدم وجود رؤية واضحة ولا أهداف محددة، ولا ارتباط بين ما يمتلكه المعلم في منظومة التعليم العام والعالي من معارف وخبرات وبين المنهج المقرر تدريسه للطلاب؛ وقد أشارت على سبيل المثال إلى أن مشكلة قبول المعلمين في كليات التربية دون معايير كافية للتأكد من

صلاحيته للتربية والتعليم، ثم من خلال مقررات تقليدية مغرقة في النظريات ووصف الكلام، ليتضخم أعداد المعلمين". ولعل هذا من نجده ماثلا في السودان.

6.منهجية الدراسة:

سوف تتبع الدراسة المنهج الوصفي التحليلي ؛ والذي يقوم على جمع المعلومات من خلال مراجعة ما هو متاح من الأدبيات ذات الصلة بالموضوع بما يتيح الفرصة لإدارة المعلومات وإستنتاج العلاقات والمرئيات بالقدر الذي يُمكِن من تحقيق أهداف الدراسة.

7.نتائج الدراسة

ومن ثمّ فإن نتائج الدراسة سيتم استعراضها من خلال المحاور التالية:

- التحديات التي تواجه التعليم الجامعي السوداني في ضوء المستجدات المعاصرة.

-ملامح التطوير والتحديث الذي يمكن تحقيقه في التعليم الجامعي السوداني جرّاء استخدام واستثمار معطيات تكنولوجيا التعليم والمعلومات.

-منظومة التعلُّم عن بعد التفاعلية حلول ناجعة للتدريس بمؤسسات التعليم الجامعي في ظِل جائحة كوفيد – 19 .

لمحة عن تطور التعليم الجامعي في السودان

كانت إنطلاقة التعليم العالي في السودان بإنشاء كلية غردون التذكارية 1899م لتكون نواة للتعليم الجامعي في السودان، وفي نفس الوقت تشكل مدرسة كتشنر الطبية التي تأسست في العام 1924م البداية الحقيقية للتعليم الجامعي في صورته الحديثة وفي عقد الثلاثينيات من القرن العشرين الميلادي تم إنشاء بعض المدارس العليا المتخصصة؛ فقامت مدرسة القانون والزراعة والعلوم البيطرية في عام 1938، ثم مدارس العلوم والهندسة في العام 1939 أعقبتها مدرسة الآداب في العام 1940. وفي تطور لاحق تم ضم جميع مدارس الدراسات المهنية في التخصصية في كلية غردون ليصبح اسم الكلية في العام 1951 كلية الخرطوم الجامعية لتُضم إليها فيما بعد مدرسة كتشنر الطبية. ومن منطلق علاقة السودان بحكومة إنجلترا وقعت كلية الخرطوم الجامعية مع جامعة لندن إتفاقيات إعتمدت بموجبها الكلية على جامعة لندن في تعيين الممتحنين ووضع الاختبارات حيث إستمرت هذه العلاقة حتى العام 1956 تصبح كلية الخرطوم الجامعة جامعة مستقلة علميًا وإداريًا وماليًا وتُعرف باسم جامعة الخرطوم.

وقبيل الإستقلال وفي إطار التعاون بين حكومة السودان ومصر تم الإتفاق على إنشاء فرع لجامعة القاهرة بالخرطوم في العام 1955.لتشهد فترة ما بعد الإستقلال

قيام العديد من الكليات الجامعية والمعاهد العليا؛ منها كلية الدراسات الإسلامية في العام 1963 والتي تطورت فيما بعد لجامعة أم درمان الإسلامية الحالية.وفي العام 1961 تم إنشاء معهد المعلمين العالي والذي إنضم فيما بعد لجامعة الخرطوم أصبح كلية التربية الحالية.

وفي منتصف عقد السبعينات 1975 شهِد السودان قيام العديد من مؤسسات التعليم الجامعي حيث شمِل ذلك جامعة الجزيرة وجامعة جوبا (جامعة بحري الحالية) ومعهد الكليات التكنولوجية والذي تحول فيما بعد لجامعة السودان للعلوم والتكنولوجية الحالية (مؤسسات التعليم العالي في السودان، (2007).

وفي العام 1990 وما بعده وطوال عقد التسعينات وفي إطار ما عُرف بثورة التعليم العالي تم التوسع في الجامعات القائمة وإنشاء المزيد من الجامعات الجديدة في الولايات المختلفة، وما تبِع ذلك من كليات وجامعات أهلية وخاصة. ليستمر التوسع (غير المدورس) في إنشاء المزيد من الجامعات ليصبح عدد الجامعات الحكومية حاليًا (34) جامعة بينما تجاوز عدد الكليات والجامعات الخاصة حاجز الأربعين جامعة وكلية معتمدة لدى وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.

التحديات التي تواجه التعليم الجامعي السوداني في ضوء المستجدات المعاصرة

ونحن في العقود الأولى من القرن الحادي والعشرين؛ يواجه التعليم الجامعي العربي بعض التحديات، من هنا فإنه يتعين على الدول العربية ومن بينها السودان مواجهة هذه التحديات بوضع إستراتيجياتها المناسبة في حدود إمكانياتها حرصًا منها على بقاء التعليم الجامعي واستمراه في أداء وظائفه الحيوية، ولعل من أبرز هذه التحديات ما يلي:

أ/ ضعف العلاقة بين التعليم الجامعي والتنمية:

إن عملية تأسيس أي جامعة لعله يتطلب تخطيطًا في إطار التخطيط للتنمية الشاملة حتى تكون مخرجات هذه الجامعات متماشية مع خطط التنمية، رغم وضوح هذه الرؤية إلا أنه يُلاحظ أن التوسع غير المدروس في التعليم الجامعي إرتبط في الغالب بالحصول عل المؤهلات والشهادات دون ارتباطه باحتياجات التنمية الشاملة؛ فبينما حاجة التنمية ماسة للتقنيين والفنيين بيد أن جامعاتنا لا زالت تركز على الدراسات النظرية على حساب الدراسات التطبيقية عمومًا والمجالات التقنية على وجه الخصوص.

فنجد أن فتح باب الكليات النظرية في مجتمع ينشد التنمية في مجال الزراعة والإتصالات يعد مهددًا قد يقف حجر عثرة يحول بين التنمية وتحقيق أهدافها، ولا يقل عن ذلك خطرًا في فتح باب التعليم الثانوي الأكاديمي على مصراعيه لخريجي التعليم الأساسي؛ فالحالة الأولى تحرم المجتمع من الكوادر المهنية والثانية تحرمه من أن يتوجه الطلاب للإلتحاق بالتعليم الفني والتقني لتخريج الأطر المساعدة والتي يُفترض أن يكون عددها ثلاثة أضعاف عدد الإختصاصيين في المجال المعني.

ب/ التعليم الجامعي وعامل الزمن:

يتوجب على الجامعات أن تتيح الفرصة لطلابها بأن يتقدموا في دراستهم وفقًا لقدراتهم وإمكانياتهم الذاتية، ولعل ذلك أساس تفريد التعليم الذي يمثل الأصل في الممارسة التعليمية، يأتي ذلك في إطار مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين بإعتبار أن الأفراد لا يتعلمون بمستوى واحد أي يختلفون في قدراتهم، وعليه فقد حان الوقت للجامعات العربية أن تكيف نفسها في ظِل هذا التحدي، صفوة القول يرى الباحث أن الجامعة في إطار مستجدات ومعطيات العصر يجب أن تكون مكانًا يتعلم فيه الطالبتبعًا لقدراته واستعداداته؛ولا يُعلم .

ج/ **التعليم الجامعي للجميع:**

يمثل الانتفاع بالتعليم الجامعي إحدى القضايا الأساسية للتعليم بوجه عام؛ ذلك أن الإعلان العالمي لحقوق الإنسان ينص في جزء من المادة (126) .. " يكون التعليم العالي متاحًا للجميع تبعًا لكفاءتهم". كما تنص إتفاقية اليونسكو بشأن مكافحة التمييز في مجال التعليم على " جعل التعليم الجامعي متاحًا للجميع غلى قدم المساواة تبعًا للكفاءة بكافة الوسائل المناسبة ولا سيما الأخذ تدريجيًا بمجانية التعليم," (المؤتمر العالمي للتعليم العالي، 1998) على ذلك يرى الباحث إنّ بلوغ هدف التعليم للجميع يتطلب بذل جهودًا دائبة بغية الانتفاع بالتعليم الجامعي وتحقيق الديمقراطية فيه؛ بحيث يكون بوسع كل شخص وفي أي وقت من حياته أن يستأنف ويواصل دراسته، عليه فإن توسيع نطاق الإنتفاع بالتعليم الجامعي وتحقيق مبدأ الديمقراطية فيه أصبحا يندرجان في منظور التعليم المستمر الذي يتعين على التعليم الجامعي أن يضطلع بدور حاسم فيه. من جانب آحر فإن التعلُّم عن بعد وتكنولوجيا المعلومات والإتصال من شأنها أن تسهم في توفير إمكانيات متزايدة لتوسيع نطاق الإنتفاع بالتعليم الجامعي ويتوجب هنا على مؤسسات التعليم الجامعي أن تقوم بإعداد وتطبيق سياسات محددة في ذلك.

د/ **التعليم الجامعي وعضو هيئة التدريس:**

يُلاحظ أن معظم أعضاء هيئة التدريس بالجامعات لا يحصلون على إعداد تربوي مهني قبل إلتحاقهم بالجامعة. فالسؤال الذي يطرح نفسه لماذا يُشترط الإعداد التربوي في معلم التعليم العام ولا يُشترط في الجامعة مع أن كليهما يؤدي وظيفة التدريس؟

من هنا فقد اكتسبت عملية الإعداد المهني التربوي لأعضاء هيئة التدريس أبعادًا جديدة واهتمامًا متزايدًا ومن ثمّ بات من الأهمية بمكان إتخاذ التدابير اللازمة فيما يلي إعداد وتأهيل أعضاء هبئة التدريس بالجامعات مهنيًا وتربويًا. بالمقابل فقد أصبحت مشاركة أعضاء هيئة التدريس في الأنشطة البحثية من الأمور الأساسية لتأمين جودة التعليم الجامعي. من جهة أخرى فإن دور عضو هيئة التدريس وبسبب التوظيف المتزايد للتقنية والتحولات التي شهدها العالم مؤخرًا بسبب جائحة كوفيد 19 وما تبعها من إغلاق للجامعات؛ لعله يمر بمرحلة تغيير، فلم يعد بالضرورة أن يلتقي عضو هيئة التدريس طلابه وجهًا لوجه حيث يمكن توظيف التعلُّم عن بعد بمفهومه المنظومي التفاعلي من خلال نقل المعلومات من مصدرها إلى المتعلم حيث يوجد ويأتي هنا دور التقنية إعتمادًا على وسائل الإتصال الإلكترونية والتقنيات الرقمية.

هـ/ الأوضاع الاقتصادية لأعضاء الهيئة التدريسية

لا شك أن ما يعانيه أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السودانية من تدنٍ في الرواتب، سيؤثر سلباً في قدرتهم على العطاء؛ فتردي الأوضاع الاقتصادية لهم في ظل تدني الرواتب لعله أسهم في تسربهم من الجامعات، أو بحثهم عن عملٍ آخر يوفر لهم ما يُساعدهم على تحقيق الكفاف فضلاً عن انعكاساته النفسية على أداء بعضهم. فتهيئة ظروف الحياة والعمل لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات السودانية لعله يمثل حاليًا مهمة تستحق كل الاهتمام من جانب وزارة التعليم العالي بل والمجتمع كله من هنا فإن فإن التحدي يكمن في تحسين رواتب هيئة التدريس بالجامعات بما يمكنهم من القدرة على العطاءومن أداء دورهم بالكفاءة المطلوبة.

و/ التعليم العالي والتمويل

هناك ثمة تحدي آخر نراه يرتبط بالتكلفة والتمويل في ظِل الأزمة الإقتصادية العالمية؛ فقد بَينت بعض نشرات المصدر الدولي للتعليم العالي أن التعليم العالي المعاصر يستلزم نوعًا جديدًا من الشراكات في تمويله بجميع مستوياته، وبالمقابل

هناك إتجاهًا لدى العديد من الطلاب في أنحاء العالم في الإهتمام بالالتحاق بالكليات الجامعية الأقل تكلفة (المرصد الدولي، 2020).

لعله من المناسب هنا الإشارة إلى تقرير اليونسكو للعام 2018م المتعلق بتمويل التعليم العالي في الدول العربية - باب التنمية المستدامة - والذي ورد فيه " السعي لتحقيق زيادة كبيرة في عدد المنح الدراسية المتاحة للبلدان النامية على الصعيد العالمي من أجل الإلتحاق بالتعليم العالي بمختلف تخصصاته، بما في ذلك منح التدريب المهني وتكنولوجيا المعلومات والإتصالات والبرامج الهندسية والعلمية".

عمومًا يرى الباحث إن ما تم استعراضه من تحديات لا ندعي أنها تمثل كل القضايا التي تواجه التعليم الجامعي السوداني، بل إنها ثمة مؤشرات ستسعى وزارة التعليم العالي والبحث العلمي أن تضعها نصب أعينها في سبيل مواجهتها، هدفها خلق جيل مهيأ وقادر على التعاطي مع تحولات القرن الحادي والعشرين بثورته المعلوماتية والإتصالية وتغيراته وطموحاته غير المحدودة.

ملامح التطوير والتحديث الذي يمكن تحقيقه في التعليم الجامعي السوداني جرّاء استخدام واستثمار معطيات تكنولوجيا التعليم والمعلومات

هناك العديد من العوامل التي أفضت مجتمعة إلى ضرورة الإهتمام بتطوير مؤسسات التعليم الجامعي يبرز من بينها:

1- الحاجة إلى نوعية جديدة من القوى العاملة المدربة لمواجهة متطلبات سوق العمل بحيث تمتلك المهارات التقنية والقدرة على التكيف مع مستجدات ومتغيرات العصر المتسارعة.

2- زيادة وتنوع الطلب الإجتماعي على التعليم الجامعي لعل من أبرز مؤشراته إرتفاع نسبة الإناث (ففي جامعة الخرطوم على سبيل المثال نجد نسبة الطالبات قد تجاوزت حاجز الـ 80 % في بعض كليات الجامعة) فضلاً عن تباين أعمار الطلاب، التحفظ على التعليم بالتلقين، الإقبال على التخصصات المرتبطة بسوق العمل.

3- التأثير الواضح لتكنولوجيا المعلومات والإتصال في تطوير أنظمة التعلُّم عن بعد من خلال بيئة تعليمية تفاعلية ذكية متعددة المصادر مثل المحاضرات المباشرة عبر الإنترنت، الفصول والمعامل الإفتراضية، المكتبات الرقمية، مؤتمرات الفيديو وتكنولوجيا المحاكاة وغيرها.

4- تأثير وسائط الإعلام والقدرة الإتصالية في تغيير مفهوم الإنتماء التقليدي، حيث أصبحت ممارسة المواطنة كما يشير فضل (2005) موجهة بالعلم والتكنولوجيا

وأصبح الفرد يمثل رأس مال بشري لصياغة المستقبل بما يمتلكه من معرفة منظمة وفاعلة.

تأسيسًا لما سبق فيما يلي أبرز ملامح **التطوير والتحديث الذي يمكن تحقيقه في التعليم الجامعي السوداني جرّاء استخدام واستثمار معطيات تكنولوجيا التعليم والمعلومات:**

- إمكانية تصميم نُظم تعليمية تعلُّمية كاملة دون تدخل مباشر من قِبل الأُستاذ الجامعي وما يتْبع ذلك من تصميم برامج تعليمية على أسس ومبادئ تكنولوجيا التعليم، بحيث يمكن توظيفها في أساليب تعليمية غير تقليدية كالتعلُّم الذاتي عن بعد والتعلُّم الإفتراضي والتعلُّم الإلكتروني المدمج وبالتالي إتاحة الفرصة للطالب الجامعي باختيار الأسلوب الذي يلائمه وما يترتب على ذلك من تنوع مصادر المعرفة وطرق عرضها ونقلها بحيث لا تقتصر على الأستاذ والكتاب فقط، وهكذا يصبح التعليم الجامعي أكثر التصاقًا بالعالم الخارجي وأكثر ارتباطًا بالتقدم المعلوماتي والمعرفي وأكثر قدرة على الوصول لكل من يطلبه. الأمر الذي من شأنه أن يسهم في تطوير أساليب التدريس سيما في مواجهة الطلب المتزايد على التعليم الجامعي، والتدريس في ظل جائحة كوفيد 19.

- ضرورة تغيير النظرة للمكتبة الجامعية من مجرد مستودع للكتب ونظام إعارتها لتصبح أداة لتنمية قدرات الطلاب بل وسيلة داعمة للمنهج ومصدرا من مصادر التعلُّم وأصبح المهم ليس الحصول على المعلومات؛ بل التفاعل معها.ولعل ذلك يتماشى مع ثورة المعلومات ومع التطور في التعليم الجامعي والمتمثل في فرديته.

- توظيف القنوات التلفزيونية التعليمية لتكون وسيلة لنقل المقررات والبرامج التعليمية إلى الطلاب أينما كانوا وفي الوقت الذي يناسبهم.

- إن النظر للوسائط الإلكترونية على أنها وسائط للاتصال والنقل لا يكفي؛ بل ينبغي النظر إليها على أنها وسائط معرفية تفاعلية Interactivity توغلت في عمق عملية التعليم وأصبحت تتبادل المثيرات والاستجابات مع المتعلم.فالفرصة التي تتيحها هذه الوسائط لتُعرّف المتعلم على نتائج استجابته أو تعلّمه هي بحد ذاتها عملية تعلّم ، وهي بذلك أنظمة ناقلة حقيقة وكاملة يتفاعل معها المتعلم .

وعليه بات يُنظر للتقنية بعملياتهاومنتوجاتها معًا أدوات لبناء التعلُّم وليست كأدوات للتعليم منها. بمعنى أخر؛ أدوات يتعلم معها الفرد With وليس منها، الأمر الذي أحدثتحولاً من التقنية كأدوات للتعليم، إلى النظر إلى التقنية كبناء وشريك.

- حتى ينجح التعليم الجامعي في بلوغ أهدافه يجب أن تدخل تكنولوجيا التعليم كعملية بنائية وتحاول إدامة الممارسة التعليمية التعلُّمية Entropy واستمراريتها وتجنب أي حالة من حالات الحيود (الإنحراف) .

كما أنّها مع تكنولوجيا المعلومات والاتصال تدخلا في التعليم الجامعي كعملية خارجية للسيطرة على الجوانب المادية والتنظيمية من خلال التصميم للمدخلات وتحديد نوع المدخل والعمليات التي يتعرض لها في ضوء المخرجات المطلوبة، بحيث لا يُترك للنظام مجال للاختيار العشوائي للمدخلات.

- وضع خطة لدمج التقنية في التعليم على مستوى الكليات الجامعية. وهنا يجب التركيز في تقديري على ثلاثة محاور :

-Organizational Development
-Instructional Development
- Faculty Development

وفي هذا السياق يرى الباحث من المهم إستيفاء ما يلي:

أ/ توفير قواعد معلوماتية حديثة لكل عضو هيئة تدريس وطالب من خلال التفاعل التعلُّمي مع شبكة المعلومات المحلية والعالمية، بما يسهم في تطوير أساليب المتعلم في الحصول على المعلومات وبذلك يمكن أن تكون لكل طالب فكرة عما يحتاجه من معلومات وكيفية الحصول عليها، الأمر الذي يجعل عضو هيئة التدريس يثق في قدرات طلابه ويهتم بإثارة تفكيرهم.

ب/ تأسيس مراكز مصادر تعلُّم بالجامعات؛ تُعنى ليس فقط بالخدمات التقليدية مثل إنتاج الوسائط التعليمية وإعارة الأجهزة وتداولها؛ وإنما تقديم الخدمات الاستشارية لأعضاء هيئة التدريس في مجال تصميم التعليم وتطوير أساليب تعليمية تعلمية ودعم الابتكارات التعليمية. وما يرتبط بذلك من دور لاختصاصي مركز مصادر التعلُّم .

ج/ تغيير الصيغة التقليدية للإدارة الجامعية من حيث كونها أداة لتنفيذ التعليمات والإهتمام بالجوانب الشكلية إلى إدارة مصادر معرفية وتعليمية، بتحديد مدخلات العملية التعليمية التعلُّمية وتوفير الإحتياجات والوقت الكافيين لإحتواء معطيات تكنولوجيا التعليم والمعلومات من خلال عمليات منظمة لتطوير وإستخدام كامل لمصادر التعلُّم وإدارة هذه العمليات والأفراد الذين يؤدونها.

منظومة التعلُّم عن بعد التفاعلية حلول ناجعة للتدريس بمؤسسات التعليم الجامعي في ظل جائحة كوفيد – 19

يُعد التعلُّم عن بعد من أكثر المصطلحات المستحدثة المرتبطة بالتعلُّم الإلكتروني ولعله برز وبصورة أكثر وضوحاً في ظل جائحة كوفيد- 19 والتي نعايشها منذ النصف الأول من العام 2020م ؛ كونه أفرز تغيرات في الأسلوب التنظيمي لعملية تقديم المعلومات حسبما تسمح به ظروف المتعلم ووفقًا لقدراته ومدى الحاجة للتباعد الجسدي، وفي ذلك دعوة صريحة للتقليلمن النمط التقليدي وجهًا لوجه الذي تقدم به المعلومات.

وفقًا لتقرير Edx الأخير لعام 2020، هناك أكثر من 5 آلاف معلم على التعلُّم الإلكتروني، و24 مليون مستخدم، وأكثر من 145 شريكًا، في 196 دولة من دول العالم. وهو ما يعكس تأثير التعلُّم الإلكتروني الكبير وزيادة رواده في السنوات القليلة الماضية. .

وجرّاء ذلك أصبح التعليم وجهًا لوجه في ظل هذه الجائحة يمثل كما أشار Salovey (2020) تهديدًا يجب حماية المجتمعات منه، وبالطبع لم يكن قطاع

التعليم الجامعي بمعزل عن ذلك، من هنا فلا غرو أن تبرز منظومة التعلُّم عن بعد بمفهومها المنظومي التفاعلي كتدبير آمن لحماية المجتمعات وتجديد للتعليم التقليدي في ظِل هذه الجائحة - (وليس بديلًا عنه) - لأن إحتمالات نموه مستمرة مستقبلًا بسبب مرونته واستجابته السريعة لإحتياجات الأفراد والمجتمعات ومتطلبات العصر.

وعلى الرغم من الدور المهم الذي تلعبه تكنولوجيا الإتصال في عملية التواصل والتفاعل التي تحدث في التعلُّم عن بعد؛ بيدَ أنه ينبغي على أعضاء هيئة التدريس أن يظلوا مواظبين على تركيزهم على نتاج العملية التعليمية التعلُّمية وليس على تكنولوجيا الإتصال وتقنيات توصيل المحاضرات، فالعوامل الأكثر تأثيرًا في تفعيل دور التعلُّم عن بعد والتعلُّم الإلكتروني هو التركيز على إحتياجات المتعلمين ومتطلبات محتوى المنهج الذي يجب أن يتفاعل معه المتعلم. فالتصميمات التعليمية للمقررات الدراسية في التعلُّم عن بعد تعتمد على إستقلالية المتعلم وحريته، والتفاعل بين المتعلم والأستاذ المشرف وكيفية تصميم المقرر بحيث يستجيب لحاجات المتعلم (الحسن، 2017)، تبعًا لذلك فإن إستخدام الوسائط التعليمية الإلكترونية في التعلُّم عن بعد يجب أن يجعل التعليم تفاعليًا بحيث يكون المتعلم أكثر تفاعلية ومحورًا للعملية التعليمية التعلُّمية.

في ضوء ماسبق يرى الباحث؛ أنه من المهم النظر إلى التعلُّم عن بعد كمنظومة تفاعلية وليس مجرد برامج مراسلة تُوظف فيها الوسائط التعليمية لإرسال المعلومات من المصدر للمتعلم وفي مواجهة مشكلة المسافات البعيدة التي تفصل بين المعلم والمتعلم دون إحداث التفاعل المطلوب من هنا بات يُنظر إلى التعلُّم عن بعد بمفهومه المنظومي بأنه موقف تعليمي تعلُّمي تلعب فيه تقنيات ووسائط الإتصال الإلكترونية دورًا مهمًا في التغلب على مشكلة البعد الجغرافي، بحيث يتيح فرص التفاعل المشترك بين المعلم والمتعلم ولا ينبغي النظر إليه كما هو شائع مجرد عملية تعليمية تستخدم فيها التقنية والأجهزة الإلكترونية لتقديم التعليم إلى المتعلمين المتباعدين جغرافيًا بغض النظر عن التفاعل بينهما.

إن توظيف منظومة التعلُّم عن بعد التفاعلية **في التعليم الجامعي عمومًا وفي** ظل جائحة كوفيد - 19على وجه الخصوص؛ لعله يتوقف على معرفة حاجات كل فئة من الطلاب وعلى تصميم المواد التعليمية المناسبة لاستعدادات هذه الفئة والقادرة على إحداث أعلى درجة ممكنة من التعلُّم، فكلما كانت الدولة أكثر تقدمًا ذادت

الحاجة إلى هذا النمط من التعليم مع المرونة اللازمة في إدخال بعض التعديلات والإضافات التي تعزز من دوره في مواجهة المشكلات التعليمية الطارئة.

ففي الولايات المتحدة على سبيل المثال زاد خلال العقد الأخير الإهتمام بالتعليم والتعلُّم الجامعي عن بعد وما يبرتبط به من تعلُّم إلكتروني لمقابلة النمو المضطرد في عدد السكان، ومقابلة الطلب المتزايد على التعليم الجامعي؛ الأمر الذي شجع بعض الكليات والجامعات أن تقدم برامج متخصصة في التعلُّم عن بعد تستخدم فيها تقنية الإنترنت لهذا الغرض، حيث لم يقتصر الأمر على ذلك بل شرعت بعض الجامعات الأخرى في العمل بغية ترسيخ توظيف التعلُّم عن بعد لتسويق برامجها الأكاديمية والتدريبية محليًا وعالميًا (Elaine& Jeff,2011)

وحول فاعلية التعلُّم الإلكتروني أثناء فترة الإغلاق جرّاء جائحة كوفيد 19 فقد أشار ناثان)Nathan,2020(إلى أن الأمور قد سارت على نحو أفضل مما توقعته معظم الجامعات في دولة الأمارات من حيث تقديم الدورات واستجابة الطلاب وتكيف أعضاء هيئة التدريس مع هذا النمط من التعليم، وأضاف في هذا السياق أنه يتوجب على أعضاء هيئة التدريس التكيف مع التعيم عبر الإنترنت وقد مثل هذا في رأيه نهج إستجابة تفاعلية أكثر من كونه إستباقيًا. وأردف قائلًا " أن التعلُّم الإلكتروني سيما بعد جائحة كوفيد 19 موجود لكي يبقى، ويمكن أن يقدم مساهمة أقوى بكثير في مجال التعليم العالي في السنوات القادمة.

وهكذا يمكن أن يشكل التعلُّم الإلكتروني والتعلُّم عن بعد بمعناه المنظومي التفاعلي إستجابة مرنة وسريعة قليلة التكاليف من شأنها أن تقدم ما يمكن من حلول ناجعة للتدريس بمؤسسات التعليم الجامعي في ظل هذه ظل جائحة كوفيد - 19. ويمكن توضيح ذلك فيما يلي:

أ/ **تجاوز الحدود الزمانية والمكانية**: بمثل ما اجتاح وباء كوفيد- 19 حواجز الزمان والمكان؛ تجئ الدعوة لتوظيف منظومة التعلُّم عن بعد بمفهومها التفاعلي المعاصر لتجتاح هي الأخرى حواجز المكان والزمان عن طريق شبكات الإنترنت وما تبعها من تطبيقات إلكترونية تفاعلية منها على سبيل المثال تطبيق بلاك بورد Black Board والذي يعتمد على تصميم المقررات الجامعية والواجبات والإختبارات وتصحيحها إلكترونيًا فضلًا عن إتاحية للتواصل مع الطلاب من خلال بيئة تفاعلية وتطبيقات يتم تحميلها على الهواتف النقالة، وهناك تطبيق قوقل كلاس روم Google Classroom والذي يسهل بدوره من التواصل بين المعلمين والطلاب وتطبيق زووم Zoom واسع الإنتشار. وغيرها من التطبيقات التفاعلية.

إن هذا التوجه لا شك أنه سيجعل منظومة التعلُّم عن بعد بمفهومها التفاعلي المعاصر تسهم بفاعلية في التدريس الجامعي عن بعد في ظِل هذه الجائحة وذلك على النحو التالي:

-تأسيس نظام لتقل المعرفة له القدرة على الإنتشار وتقديم المعلومات وفقًا لاحتياجات المتعلم.

-الإنفتاح على المعرفة والثقافة العالمية باستخدام تقنيات المعلومات والإتصالات.

-إتاحية للطلاب لاستسقاء المعلومات من مصادر متعددة.

-تطوير المشاركة الإيجابية للطالب الجامعي، وجعله في تفاعل مستمر مع المعلم والمشرف.

-تحديد الشروط اللازمة لضمان تعلُّم كل طالب، وجعل أهداف العملية التعليمية التعلُّمية تُصاغ بطريقة سلوكية.

-تغيير دور الأستاذ الجامعي من كونه مصدرًا وحيدًا للمعلومات إلى عنصر فعال في تسهيل عملية التعلُّم ومرشدًا لطلابه.

-إتاحية للطلاب للتواصل فيما بينهم على شبكة الإنترنت بإشراف وتخطيط عضو هيئة التدريس.

ب/ **تخفيض الكلفة:** يستخدمالتعلُّم عن بعد بمفهومه المنظومي المعاصر وسائط تفاعلية لتقديم المحاضرات الجامعية بمؤسسات التعليم الجامعي خِدمةً لأعداد كبيرة من المتعلمين، كما أن الزيادة في أعداد الطلاب لا يتطلب بالمقابل زيادة أعضاء هيئة التدريس مما يؤدي إلى تخفيض الكلفة التعليمية.

من هنا تعتبر المحاضرات والبرامج والدروس التي يتم تقديمها عبر منظومة التعلُّم عن بعد التفاعلية ذات كلفة مناسبة بالنسبة للطلاب والمعلمين والمؤسسة التعليمية؛ فعن طريق ما تقدمه من خدمات يمكن تخفيض كبفة السفر وكلفة المراجع والكتب، كما أن الكلفة التشغيلية للمؤسسة التعليمية سوف تنخفض نظرًا لإنخفاض كلفة الصيانة والتسهيلات المادية، حيث أن طلاب منظومة التعلُّم عن بعد إذا ما أُحسن توظيفها لا يحتاجون إلى خدمات قاعات دراسية ما داموا مايمتلكون أجهزة حواسيب موصلة بشبكة الإنترنت.

ج/ **تلبية إحتياحات جميع المتعلمين:** ينبغي أن لا يقتصر التعلُّم عن بعد بمفهومه المنظومي والذي توفره الجامعات على التخصصات النظرية كما يعتقد البعض وكما هو الحال في مؤسسات التعلُّم عن بعد التقليدية، غير أنه بالمقابل يهتم

بالتخصصات الأخرى طبيعية كانت أو تطبيقية في ظِل التفاعلية التي تصاحبه وما يوفره من قدرة على المحاكاة وتمثيل الواقع وتكامل الصورة والصوت والحركة.

عمومًا يمكن القول بأن مدى جودة توظيف التعلُّم عن بعد بمفهومه المنظومي التفاعلي ظِل جائحة كوفيد - 19 يتوقف على توافر عوامل عديدة في جوانبه المتعددة والتي يمكن إيجازها فيما يلي:

-مدى مساعدة المحتوى التعليمي المقدم للمتعلم في تحقيق التفاعل المطلوب بينه وبين المعلم بما يعوض الإتصال المباشر المفقود بينهما.

-إستثمار الإمكانات الخاصة لكل مادة علمية ومراعاة حدودها، وبالتالي مراعاة التكامل بين المواد مجتمعة.

-توفير الدعم الكافي للمتعلم؛ بأن يكون إيجابيًا نشطًا طوال فترة التعلُّم من خلال محتوى المادة العلمية وما يتضمنه من أسئلة التقويم الذاتي وغيرها من الأنشطة والفعاليات التي ينبغي أن يقوم بها المتعلم.

8. إستنتاجات

في ضوء ما تم استعراضه من نتائج ورؤى متضَمنة في سياق المحاور السابقة؛ يمكن الخروج بالاستنتاجات التالية:

-من منطلق دور الجامعات السودانية في القيام بوظائفها وإحداث التحول النافع في المجتمع ودراسة مشكلاته، والبحث عن أفضل السبل لحلها؛ فإن هذه الجامعات بوضعها الحالي لن تكون قادرة على القيام بهذه المهمة ما لم تحدث تحولات داخلية وتنظيمية داخل هذه الجامعات ولعل من أهمها: ربط الممارسة التربوية الجامعية بالتعلُّم وجعل الإجراءات والوسائل والمواد التعليمية ترتبط إرتباطًا وثيقًا بعملية التعليم وتقود إلى التعلُّم؛ وهذا لن يتأتى إلا بتوظيف معطيات تكنولوجيا التعليم والمعلومات والإتصال والتي يمكن أن تسهم مجتمعة في تقديم الحلول للمشكلات التعليمية نظرًا لإرتباطها بجميع عناصر العملية التعليمية.

فالسبل التقليدية المتبعة في معظم مؤسسات التعليم الجامعي لا يمكن أن تحقق تطويرًا فاعلًا في الممارسة التعليمية التعلُّمية ما لم تخضع إلى التخطيط والتصميم وتستند إلى أسس ومبادئ تكنولوجيا التعليم والمعلومات؛ وهنا تبرز الأهمية القصوى لتفريد التعليم Individualization في الوقت الحاضر والذي يهدف بدوره إلى توفير الخبرات ومصادر التعلُّم التي يحتاجها كل طالب جامعي بما يمكنه من استثمار طاقته في التعلُّم بحسب قدراته واستعداداته بحيث يعتمد التخطيط لهذا

النوع من التعليم على إتباع الأسلوب المنظومي في التدريس وإدارة العملية التعليمية التي تجعل من الطالب محور الإهتمام في العملية التعليمية التعلُّمية.

وتقديرنا أن الحقبة التالية– في أعقاب ثورة ديسمبر 2018م– قد تحمل بين طياتها إنتشارًا لمعطيات تكنولوجيا المعلومات والإتصال في ظل الإتجاهات الإيجابية لأعضاء هيئة التدريس نحوها وقناعتهم بالحاجة إليها وأهميتها في تفعيل دورهم في عملية التدريس وتطوير التعليم الجامعي وبلوغ أهدافه.

-إن مدى إسهام منظومة التعلُّم عن بعد بمفهومها المعاصر في التدريس بمؤسسات التعليم الجامعي كإحدى الحلول الناجعة في ظل جائحة كوفيد 19 لعله يرتبط بالعنصر الإنساني؛فتوظيف التعلُّم عن بعد بمعناه المنظومي التفاعلي دون مراعاة العامل الإنساني قد تقل معه فرص إستثمار قدرات الأطراف الإنسانية في التعليم الجامعي من عضو هيئة تدريس .إلخ.

-بقي القول بأن الإصلاح في التعليم الجامعي يتعدى مرحلة وضع الحلول النظرية إلى مرحلة التطبيق العملي المنظومي والممنهج بخطط تنفيذية قابلة للقياس في مراحله المختلفة ضمن إطار زمني محدد وهذا ما نأمل أن تضعه وزارة التعليم العالي والبحث العلمي السودانية نصب أعينها.

9.التوصيات

-إعادة صياغة أهداف التعليم الجامعي السوداني في ضوء ما أفرزته ثورة المعلومات وانعكاساتها على إعداد الأطر البشرية المناسبة لمتطلبات العصر.

-تهيئة أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السودانية بمختلف تخصصاتهم ودرجاتهم العلمية وخبراتهم لتوظيف تكنولوجيا المعلومات والإتصال؛ باعتبارهم الشريحة المهمة المنوط بها الدور التنفيذي فيما يلي تحديث وتطوير التعليم الجامعي، وبالتالي ينبغي أن يكون مهيئين نفسيًا وفكريًا ويتمتعون بوعي وإدراك لأهمية معطيات تكنولوجيا المعلومات والإتصال؛ حيث أن كثيرًا من مشاريع التطوير التعليمي جانبها النجاح ليس بسبب رداءة تصميم أدوات التعليم، وإنما بسبب عدم الإهتمام الكافي بأعضاء هيئة التدريس القائمة على تنفيذه.

-تبني منظومة التعلُّم عن بعد بمفهومها التفاعلي في التعليم الجامعي في ظِل جائحة كوفيد – 19 غير المعروف أمدها لضمان تعلُّم كل طالب في مؤسسات التعليم الجامعي بحسب إمكاناته وقدراته ومن ناحية أخرى لتخفيف الضغط بمؤسسات التعليم الجامعي النظامي نظرًا لثبوت جدواه وفاعليته وقلة تكلفته وقدرته على

التغلب على الظروف الإجتماعية والجغرافية لبعض الفئات التي قد تحول دون مواصلة التعليم الجامعي لبعض الأفراد.

- العمل على تقديم خدمات بكل كلية جامعية فيما يلي استخدام وإنتاج مصادر التعلُّم والبرامج التعليمية بإنشاء مراكز مصادر تعلُّم Learning Resources Centers بما تتيحه من بيئة توجيهية وتوفير خدمات استشارية في مجال التصميم التعليمي وتطوير أساليب تعليمية معاصرة.

- ضرورة التحول من الإنبهار بالتكنولوجيا والمعلوماتية ونواتجها إلى المشاركة في التصميم والتطوير التكنولوجي والمعلوماتي.

- أن تسرع السلطة القومية للتقويم والإعتماد – التي تم إجازتها مؤخرًا - في وضع خطة لإعتماد مؤسسات التعليم الجامعي وفق المعايير العالمية.

- أن تتبنى الوزارة إنشاء مركز قومي للتعلُّم الإلكتروني كمشروع يُعنى بتطوير نظم تكنولوجيا المعلومات والإتصال في التعليم الجامعي.

- إيجاد شراكات ذكية بين وزارة التعليم العالي والبحث العلمي من جهة والمؤسسات والهيئات المحلية والإقليمية والدولية ذات الصلة في سبيل تطوير التعليم الجامعي.

- إنشاء قاعدة بيانات بحيث يقوم أعضاء هيئة التدريس بنشر إنتاجهم المعرفي والعلمي من خلالها بغية تبادل الخبرات فيما بينهم بما يخدم العملية التعليمية التعلُّمية.

- في سبيل الإيفاء بمتطلبات التنمية؛ نوصي بأن تقوم الوزارة بإجراء مسح علمي للإمكانات المتاحة ومصادر القوة والضعف في الجامعات السودانية - سيما الولائية – بغية المواءمة بين الإمكانات المتاحة والأهداف التي تريد تحقيقها.

- إعادة النظر في تخطيط ونظم الدراسة والإدارة في مؤسسات التعليم الجامعي ومراقبة أدوات الجودة فيها وفقًا للمواصفات العالمية.

- إستخدام معايير مقننة وموضوعية للتقويم المستمر لكل جوانب العملية التعليمية ومخرجاتها بمؤسسات التعليم الجامعي والتي تتضمن الطالب، الأهداف، طرائق التدريس وتقنياته، فضلًا عن أساليب التقويم والإمتحانات وذلك وفقًا لمعايير التقويم العالمية.

- التنسيق بين الأقسام الأكاديمية بمؤسسات التعليم الجامعي ذات العلاقة بالإستفادة من الخبرات المتاحة والتعاون فيما بينها لسد النقص في أعضاء هيئة التدريس.

- تعزيز مفهوم تدويل التعليم الجامعي من خلال إستحداث البرامج المشتركة مع الجامعات العالمية والإقليمية ذائعة الصيت، وتوقيع مذكرات التفاهم والحرص على تنفيذها مع التأكيد على شمولها البحث العلمي والتأليف المشترك، وانتقال أعضاء هيئة التدريس والطلاب في مختلف المجالات.
- دعم البحث العلمي في الجامعات السودانية، وإنشاء المراكز القومية للأبحاث المرتبطة بمراكز الأبحاث العالمية بالقدر الذي يتيح سبل التعاون بين الباحثين في مؤسسات التعليم العالي.

قائمة المراجع:

1.الحسن، عصام إدريس كمتور (2017). منظومة تكنولوجيا التعليم. الخرطوم: دار جامعة الخرطوم للنشر.

2.سليم، ماهر (2018)." التعليم العالي: الواقع والتغيير" أنظر الموقع : https://alghad.com/%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%B9%D9%84%D9%8A%D9%85-

3.الشهواني، هاشم حسن حسين (2014). التعليم الجامعي العربي أوضاعه الراهنة ومتطلباته. نشرة متابعات إقليمية، العدد (43)، كانون الثاني. جامعة الموصل، مركز الدراسات الإقليمية

4.فضل، نبيل(2005). معايير الجودة وتحدياتها في التعليم الجامعي المصري. المؤتمر التربوي الخامس حول جودة التعليم الجامعي، 11 13 أبريل، كلية التربية، جامعة البحرين.

5.المرصد الدولي (2020). نشرة تصدر عن وكالة وزارة التعليم العالي للتخطيط والمعلومات، الرياض.

6.المؤتمر العالمي للتعليم العالي (1998). التعليم العالي في القرن الحادي والعشرون. الرؤية والعمل. باريس، منظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم.

7.مؤسسات التعليم العالي في السودان (2007). نظام التعليم العالي في السودان. الخرطوم : دار جامعة الخرطوم للنشر.

8.اليامي، هادية علي (نوفنبر،2018). رؤية مستقبلية لتطوير التعليم في المملكة العربية السعودية في ضوء رؤية المملكة 2030م، مجلة العلوم التربوية والنفسية، العدد السادس عشر، المجلد الثاني.

9.اليونسكو (2018). تقرير دراسة لتمويل التعليم العالي في الدول العربية. بيروت: مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية.

10.نصر، ياسمين (2020). " كيفية تطوير التعليم العالي والحصول على الإعتماد الأكاديمي في 2020". أنظر الموقع:
https://blog.remarkomrsoftware.com/college-universities-higher-education-reform
11.Elaine,A.& Jeff,S. (2011). Going the Distance Education in the United States, 2011. Inside Higher ED.
12.Nathan, Senthil (2020).” Where dose higher education go from?” From:
https://eduallliancegroup.blog/2020/05/10/where-does-higher-education-go-from-here/
13.Salovey, P. (2020, March 14). COVID-19 Update – First confirmed Yale COVID-19 case; extending online instruction to end of spring semester; campus and staffing considerations. (Community Update). Yale University. *Retrieved on 5 May, 2020 from:* https://covid19.yale.edu/university-announcements-about-covid-19/covid-19-update-first-confirmed-yale-covid-19-case-extending.
14.https://www.dostor.org
15.https://www.edx.org/assets/2020-impact-report-en.pdf

Towards a modern vision of Sudanese university education in the light of contemporary developments

Prof. Esam Edris Kamtor Al Hassan
Faculty of Education – University of Khartoum
Sudan

Abstract: This study seeks to present an analytical theoretical an advanced vision of Sudanese university education in light the of contemporary developments by emphasizing the importance of the role of objective factors in instructional and learning practice towards knowing the facilitators of

development and modernization processes based on employing instructional and information technology issues. From here the aims of the study are to stand on the challenges the Sudanese university education is facing in the light of contemporary developments, and then identifying the possibility of increasing the opportunities for development and modernization that can be achieved in Sudanese university education due to the use and investment of instructional and information technology issues and determining the extent to which distance learning in its interactive systemic concept contributes to providing effective solutions for teaching in higher education institutions In light of the Covid-19 pandemic. The study followed the and analytical descriptive methodology, thus, the paper included some literature, results and conclusions, through which the ministry of higher education hopes to bring about a qualitative leap in Sudanese university education in terms of development and modernization that can be achieved through the use and investment of instructional and information technology issues. The study was concluded with some recommendations, the most important is reformulation of the objectives of the Sudanese university education in light of the results of the information revolution and its implications for preparing appropriate human to the requirements of the era. Preparing the faculty members of Sudanese universities with their various specializations, science degrees and their experiences to use information and communication technology. Adopting an interactive distance learning system in university education in light of the unknown Covid-19 pandemic to ensure the learning of every student in university education institutions according to his capabilities and abilities.

Key Words: Modern vision, Sudanese university education, Contemporary developments.

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
العدد 17 جوان 2022
المركز الديمقراطي العربي ألمانيا برلين

تقويم محتوى مناهج الفيزياء لمرحلة التعليم الثانوي في الجمهورية اليمنية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين

د. عبد الله حسن محمد عبد الرب
أستاذ مناهج وطرق تدريس العلوم المشارك
كلية التربية جامعة إب- اليمن

د. نادية محمد العطاب
أستاذ مناهج وطرق تدريس العلوم المشارك
كلية التربية جامعة بيشة- المملكة العربية السعودية

ملخص: هدفت الدراسة إلى تقويم محتوى مناهج الفيزياء للصفوف (3-1) من مرحلة التعليم الثانوي في الجمهورية اليمنية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين، وتكونت عينة الدراسة من محتوى مناهج الفيزياء لهذه الصفوف، ولتحقيق هذا الهدف أعد الباحثان قائمة بمهارات القرن الحادي والعشرين مكونة من (31) مهارة فرعية موزعة على ست مهارات رئيسة، وأظهرت نتيجة الدراسة أن توزيع مهارات القرن الحادي والعشرين في محتوى مناهج الفيزياء للصفوف (1-3) من مرحلة التعليم الثانوي جاء متفاوتاً؛ إذ حصلت مهارة التفكير الناقد وحل المشكلات على المرتبة الأولى بدرجة توافر عالية جداً، تليها مهارة الثقافة المعلوماتية بدرجة توافر عالية جداً، تليها مهارة التواصل والعمل في فريق والقيادة بدرجة توافر عالية جداً، ثم مهارة الابتكار والابداع بدرجة توافر منخفضة، ثم مهارة المهنة والتعلم المعتمد على الذات بدرجة توافر منخفضة، وأخيراً كانت مهارة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات غير متوافرة.

الكلمات المفتاحية: تقويم المحتوى، مناهج الفيزياء، مرحلة التعليم الثانوي، مهارات القرن الحادي والعشرين.

مقدمة

يشهد القرن الحالي عدداً من التطورات العلمية والتقنية في شتى الميادين، التي أسهمت في فرض تغيرات على الأنظمة المختلفة عامة والنظام التربوي خاصة؛ الأمر الذي ألقى على عاتق النظام التربوي والتعليمي مسؤولية إعداد أجيال قادرة على مواجهة تحديات العصر من خلال الاهتمام بإكسابهم مهارات القرن الحادي والعشرين، التي تساعدهم على التكيف مع العالم المتغير.

فالتغيرات والتطورات الحاصلة في القرن الحادي والعشرين أحدثت تغييرات في أهداف التعليم؛ فانتقلت إلى التركيز على مهارات القرن الحادي والعشرين؛ الأمر الذي فرض على المؤسسات التعليمية إعادة التفكير في تطوير عناصر العملية التعليمية، ومن أهمها تطوير المناهج الدراسية؛ إذ تعد مطلباً ضرورياً لمواكبة الاتجاهات الحديثة في التربية العلمية لتهيئة المتعلمين لمهارات القرن الحادي والعشرين (زامل، 2020: 5).

ومن مظاهر الاهتمام بتطوير المناهج الدراسية ما أكده كل من: أندرسون (Anderson, 2012: 106)،وسميث(Smith, 2010: 211)اللذين أشارا إلى أن التغيرات المعاصرة المتمثلة في التقدم العلمي والتقني، والعولمة، ومتطلبات واحتياجات سوق العمل يفرض على العملية التعليمية ضرورة مسايرة هذا الواقع بالتفاعل بإيجابية معه من خلال التطوير المستمر للمناهج التعليمية؛ إذ إن مناهج العلوم في حاجة إلى محتوى علمي متطور ليواكب التطورات والتغيرات العلمية والتقنية المعاصرة.

ويعد اتجاه مهارات القرن الحادي والعشرين من الاتجاهات التي نالت اهتمام التربويين؛ لذلك ظهرت دعوات عالميةكثيرة للاهتمام بدمج مهارات القرن الحادي والعشرين في المناهج الدراسية، فقد أكدت جت (Gut, 2011: 6)على أهمية دمج مهارات القرن الحادي والعشرين في المناهج الدراسية.

وتكمن أهميتها في أنها ترتبط ارتباطاً وثيقاً بمتطلبات العصر الحالي؛ إذ تمكن المتعلمين من الانخراط في عملية التعلم وإنجاز العديد من الأهداف, كما توفر إطارًا منظمًا يضمن انخراطهم في عملية التعلم ويساعدهم في بناء ثقتهم بأنفسهم, وسيكون المتعلمون مستعدين للتفكير والتعلم والعمل وحل المشكلات والتواصل والتعاون والمشاركة بفاعلية طوال حياتهم، فضلاً عن أن تولي الأدوار القيادية يمنحهم مزيدًا من التحكم في حياتهم(Kay, 2010).

وفي هذا الصدد أكدت بعض الأدبيات والدراسات كدراسة كل من: (حجة، 2018؛ سبحي، 2016؛ شلبي، 2014؛ الشهراني وآل محفوظ، 2020؛ المنصور، 2018؛ Gut, 2011; Alismail& McGuire, 2015)التي أكدت على ضرورة بناء وتطوير المناهج في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين، وهذا يدعو إلى ضرورة النظر للأوضاع الحالية لمناهج العلوم للتعرف إلى مدى توافر مهارات القرن الحادي والعشرين بها وتحديد مدى إسهامها في تنمية تلك المهارات لدى المتعلمين.

وصنفت مهارات القرن الحادي والعشرين إلى ثلاث مجالات (مهارات رئيسة) هي:(P21, 2010: 9-10; Trilling& Fadel, 2009: 45-86)

أولاً: مهارات التعلم والابتكار Learning and Innovation Skills:

هي المهارات المعنية بتنمية قدرات المتعلمين على النجاح المهني والشخصي في القرن الحالي, وتتكون من المهارات الرئيسة الآتية: مهارة الإبداع والابتكار التي تتضمن التفكير بشكل خلاق، والعمل الابتكاري مع آخرين، ومهارة التفكير الناقد وحل المشكلات التي تعرف بأنها عملية عقلية تضم مجموعة من مهارات التفكير, يستخدم بصورة منفردة أو مجتمعه دون التزام بأي ترتيب معين للتحقق من الشيء أو التوصل إلى استنتاج أو تعميم أو قرار، بالإضافة إلى مهارة التواصل والتعاون الذي يقصد بالتواصل مهارات معالجة وتفسير المعلومات سواء لفظية أو غير لفظية, أما التعاون فيقصد به إبراز روح العمل الجماعي والقيادة والتكيف مع مختلف الأدوار والمسؤوليات, والعمل بشكل مثمر مع الآخرين, واحترام وجهات النظر المختلفة.

ثانياً: مهارات تكنولوجيا المعلومات والوسائط الإعلامية Information Technology and Media Skills:

حتى يكون الفرد فعالاً في القرن الحادي والعشرين يجب أن يمتلك مجموعة من المهارات المتعلقة بالمعلومات والإعلام والتكنولوجيا, وتتكون هذه المهارات الرئيسة من المهارات الفرعية الآتية: مهارة الثقافة المعلوماتية التي تتمثل في الوصول إلى المعلومات وتقييمها، واستخدام المعلومات وإدارتها، ومهارة ثقافة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات التي تتمثل في تطبيق التكنولوجيا بفاعلية كأداة للبحث وأدوات التواصل وشبكات التواصل الاجتماعي بنجاح للوصول إلى بناء وإدارة وتقييم المعلومات.

ثالثاً: مهارات الحياة والمهنة Life and Career Skills

ويقصد بها المهارات المسؤولة عن تنمية مهارات المتعلم ليصبح موجهاً ذاتياً, على نحو مستقل ضمن قوى عاملة قادرة على التكيف مع التغير وإدارة المشروعات وتحمل المسؤولية وقيادة الآخرين والوصول إلى نتائج، وتتمثل هذه المهارة في أن يكون لدى المتعلمين القدرة على التكيف مع أدوار ومسؤوليات متنوعة، فضلاً عن القدرة على وضع أهداف قابلة للقياس, واختيار الأولويات، إلى جانب القدرة على التفاعل مع الآخرين على نحو فعال، والقدرة للوصول إلى الأهداف, وإنجاز العمل ضمن جداول زمنية محددة، علاوة على العمل على تحقيق هدف مشترك, واستخدام التواصل الفردي لتدريب الآخرين على اكتساب المهارات.

وقد أجريت بعض الدراسات للتحقق من درجة مراعاة مناهج العلوم لمهارات القرن الحادي والعشرين إدراكًا منها بأهمية تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين في مناهج العلوم، ومن هذه الدراسات دراسة شلبي (2014) التي هدفت إلى تحديد مهارات القرن الحادي والعشرين التي يمكن تضمينها في مناهج العلوم بمرحلة التعليم الأساسي بمصر، وتقويم محتوى كتب العلوم الحالية في هذه المرحلة في ضوء توافر هذه المهارات، ولتحقيق هذه الأهداف استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي للوصول إلى قائمة مهارات القرن الحادي والعشرين الأساسية والفرعية، واستخدم تحليل المحتوى لتحليل محتوى كتب العلوم بالتعليم الأساسي التي بلغ عددها (6) كتب دراسية، وأظهرت نتائج الدراسة تدنياً واضحاً في تناول هذه المهارات في كتب العلوم، وبناءً على ذلك أعدت الدراسة مصفوفتين لمدى توافر هذه المهارات وتتابعها في كلٍ من المرحلة الابتدائية والإعدادية في التعليم الأساسي.

أما دراسة سبحي (2016) فقد هدفت إلى معرفة مدى تضمنين مهارات القرن الحادي والعشرين في مقرر العلوم المطور للصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية، ولتحقيق هذا الهدف استخدمت الباحثة المنهج الوصفي القائم على أسلوب تحليل المحتوى، وتمثلت عينة الدراسة في مقررات العلوم المطورة للصف الأول المتوسط، وكشفت نتائج الدراسة عن عدد من النتائج، أهمها: تدني مستوى تضمنين مقررات العلوم المطورة لمهارات القرن الحادي والعشرين.

بينما هدفت دراسة حجة (2018) إلى الكشف عن درجة تضمين كتب العلوم للمرحلة الأساسية العليا للصفوف (السابع، والثامن، والتاسع) في فلسطين بمهارات

القرن الحادي والعشرين الرئيسة والفرعية، وأُستخدم المنهج الوصفي القائم على أسلوب تحليل المحتوى، وتكونت عينة الدراسة من الأهداف، وفقرات المحتوى، والأنشطة العلمية، وأسئلة التقويم، وأفضت الدراسة لعدد من النتائج، أهمها: تدني تضمنين كتب العلوم لمهارات القرن الحادي والعشرين، وهي: التفكير الناقد وحل المشكلات، وثقافة المعرفة والتواصل، والتكنولوجيا، والمبادرة والتوجيه الذاتي، والقيادة والمسؤولية.

وهدفت دراسة المنصور (2018) إلى معرفة درجة تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين في محتوى كتب العلوم لمرحلة التعليم الأساسي في الأردن، ولتحقيق هدف الدراسة أُستخدم المنهج الوصفي المتمثل بأسلوب تحليل المحتوى لتحليل كتب العلوم للصفوف (الخامس، والسادس، والسابع) من مرحلة التعليم الأساسي، وأظهرت نتائج الدراسة أن تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين في كتب العلوم لمرحلة التعليم الأساسي جاءت بدرجة متوسطة، وقد حلت مهارات التعلم والابتكار في المرتبة الأولى بدرجة تضمين مرتفعة، وجاءت مهارات المهنة والحياة في المرتبة الثانية بدرجة تضمين متوسطة، في حين كانت مهارات الثقافة الرقمية في المرتبة الأخيرة بدرجة تضمين منخفضة.

وحاولت دراسة العمر (2019) معرفة مدى تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين في كتب الفيزياء للمرحلة الأساسية العليا في الأردن، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وتمثلت عينة الدراسة في كتاب الفيزياء للصف التاسع الأساسي بجزأيه الأول والثاني من كتب الفيزياء للمرحلة الأساسية العليا، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين في كتاب الفيزياء للصف التاسع الأساسي جاءت بشكل عام متدنية في جميع المهارات الرئيسة، ما عدا مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات؛ إذ أظهرت نتائج الدراسة ارتفاع نسبتها، إلى جانب تدني درجة المهارات الفرعية لمهارات القرن الحادي والعشرين في عدد كبير منها، فضلاً عن عدم توافر عدد من المهارات الفرعية، هي: تحليل الإعلام، وتنفيذ الابتكارات، وابتكار منتجات إعلامية، وإدارة المشروعات، وقيادة الآخرين، والمسؤولية عن الآخرين.

أما دراسة الشهراني وآل محفوظ (2020) فقد هدفت إلى تقويم محتوى مناهج العلوم بالمرحلة المتوسطة في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين, وأُستخدم

المنهج الوصفي, وقد تم تطبيق عملية التقويم على عدد من الوحدات في مناهج العلوم بالمرحلة المتوسطة, باختيار إحدى الوحدات من كل فصل دراسي،ومن ثم فإن عينة الدراسة تمثلت في (6) وحدات متضمنة في كتب العلوم بالمرحلة المتوسطة, وأسفرت نتائج الدراسة عن نتائج متعددة، أهمها: أن مهارات التعليم والإبداع متوافرة في مناهج العلوم للمرحلة المتوسطة بدرجة ضعيفة, وأن مهارات الثقافة الرقمية في منهج العلوم للصف الثالث المتوسط غير متوافرة, بينما هي متوافرة في مناهج الصف الثاني المتوسط بدرجة ضعيفة, وأن مهارات الحياة والمهنة غير متوافرة بمناهج العلوم.

مما سبق؛ يتضح أن جميع الدراسات السابقة اتفقت مع الدراسة الحالية في تناولها لتقويم محتوى مناهج العلوم أو أحد فروعها في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين، ويتضح أن جميعها استخدمت أسلوب تحليل المحتوى أحد أساليب المنهج الوصفي، وهذا ما اتفق مع الدراسة الحالية، كما أن بعض الدراسات السابقة أجريت على عينة من مناهج العلوم في مرحلة التعليم الأساسي كدراستي (شلبي، 2014؛ المنصور، 2018)، بينما أجريت بعض الدراسات على المرحلة الأساسية العليا (المتوسطة) كدراسة (سبحي، 2016؛ حجة، 2018؛ الشهراني وآل محفوظ، 2020)، في حين أجريت دراسة واحدة على منهج الفيزياء للصف التاسع الأساسي، واختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أنها أجريت على مناهج الفيزياء للصفوف الثلاثة بالمرحلة الثانوية. واتفقت جميعها مع الدراسة الحالية في استخدامها لأداة تحليل المحتوى عند التحليل في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين.

أما على المستوى المحلي واستجابة للاتجاهات والتطورات الحديثة المحلية فقد سعت وزارة التربية والتعليم في اليمن إلى تطوير مناهج العلوم ووثيقة مناهج العلوم استجابة للاحتياجات الوطنية، ولمواجهة التحديات العالمية المعاصرة في عصر تكنولوجيا المعلومات والاتصالات؛ لتواكب المعايير العالمية في مناهج العلوم والتطورات المعاصرة (الإدارة العامة للمناهج، 2013). وعلى الرغم من ذلك فإن دراسة سلام (2008) أشارت إلى أن مناهج العلوم مازالت تشهد قصوراً بارزاً في تناولها للقضايا والمشكلات العلمية ذات الصلة بمتطلبات القرن الحادي والعشرين، وعدم قدرتها على تلبية احتياجات المتعلمين وإعدادهم لمواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين.

مشكلة الدراسة

أشار ترلينج وفادل(Trilling& Fadel, 2009: 7)إلى أن من أهم دواعي الاهتمام بتحقيق مهارات القرن الحادي والعشرين ضعف الطلبة المتخرجين من المرحلة الثانوية، والمدارس والكليات والجامعات في بعض المهارات الأساسية، وعدد كبير من المهارات التطبيقية، مثل: الاتصالات الشفوية والمكتوبة، ومهارات التفكير النقدي وحل المشكلات، والاحتراف وأخلاقيات العمل، والعمل الجماعي والتعاون، والعمل في فرق متنوعة، وتطبيق التكنولوجيا، والقيادة وإدارة المشاريع.

وأشار بايبي(Bybee, 2010: 213)إلى أن نواتج التعلم في برامج العلوم الحالية لم تعد كافية لإعداد المتعلمين للحياة والعمل في القرن الحادي والعشرين، وأنهم يواجهون خطورة تتمثل في إعدادهم لأعمال باتت مرشحة للاختفاء في هذا القرن.

وأكدت عدد من الدراسات المحلية كدراسة كلٍ من: (الجاجي، 2020؛ مفرح، 2010) على وجود قصور في مناهج العلوم تتمثل في إهمال تضمين بعض المعارف الحديثة، إلى جانب إهمال لطبيعة العلم والاتجاهات الحديثة وانخفاض نسبة تحققها لمعايير التربية العلمية الحديثة؛ ما يؤكد وجود فجوة واسعة بين ما يتعلمه المتعلمين في المدرسة، وتلك التي يحتاجونها في الحياة والعمل في مجتمع عصر العلم والمعرفة، وأن المناهج الحالية لم تعد كافية لإعداد المتعلمين للحياة والعمل في عالم يتميز بالتغيير المستمر والمتسارع يقوده التطور التكنولوجي.

لذا فقد ارتأى الباحثان القيام بإجراء الدراسة الحالية لتحديد مهارات القرن الحادي والعشرين اللازم تضمينها في محتوى مناهج الفيزياء لمرحلة التعليم الثانوي في الجمهورية اليمنية، والوقوف على درجة تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين في محتوى هذه المناهج، وعليه فإن مشكلة الدراسة الحالية تتحدد بالأسئلة الآتية:

-ما مهارات القرن الحادي والعشرين اللازم توافرها في محتوى مناهج الفيزياء للصفوف (3-1) من مرحلة التعليم الثانوي في الجمهورية اليمنية؟

-ما درجة تضمين محتوى مناهج الفيزياء للصفوف (3-1) من مرحلة التعليم الثانوي في الجمهورية اليمنية لمهارات القرن الحادي والعشرين؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى:

1. بناء قائمة مهارات القرن الحادي والعشرين اللازم توافرها في محتوى مناهج الفيزياء للصفوف (3-1) من مرحلة التعليم الثانوي في الجمهورية اليمنية.

2. استقصاء درجة تضمين محتوى مناهج الفيزياء للصفوف (3-1) من مرحلة التعليم الثانوي في الجمهورية اليمنية لمهارات القرن الحادي والعشرين.

أهمية الدراسة:

تنطلق أهمية هذه الدراسة من أهمية موضوعها المتعلق بتحليل محتوى مناهج الفيزياء وفقاً لأحد أهم المداخل العالمية الحديثة التي تعدمن أهم الاتجاهات والمداخل العالمية في تصميم المناهج في الوقت الحالي، وتكمن أهمية الدراسة كذلك في نتائجها التي ستقدم تغذية راجعة لمصممي المناهج في الجمهورية اليمنية حول مدى تضمين مناهج الفيزياء لمرحلة التعليم الثانوي لمهارات القرن الحادي والعشرين التي قد تساعدهم في إعادة النظر ومراعاة تضمين مناهج الفيزياء بهذه المهارات، فضلاً عن أن الدراسة الحالية توفر أداة موضوعية لتحليل محتوى مناهج الفيزياء في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين، وهو ما قد يفيد معلمي الفيزياء في التأكيد على هذه المهارات عند تدريسهم.

حدود الدراسة

تتحدد الدراسة الحالية بتحليل محتوى مناهج الفيزياء للصفوف (3-1) من مرحلة التعليم الثانوي في الجمهورية اليمنية (طبعة 2017) في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين المحددة بست مهارات هي: مهارة التفكير الناقد وحل المشكلات، ومهارة الابتكار والإبداع،ومهارة التواصل والعمل في فريق والقيادة، ومهارة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، ومهارة الثقافة المعلوماتية، ومهارة المهنة والتعلم المعتمد على الذات.

مصطلحات الدراسة:

تقويم مناهج الفيزياء:

عملية منهجية منظمة لجمع البيانات وتفسيرها وتحليلها بهدف إصدار حكم على درجة تضمين محتوى مناهج الفيزياء التي أصدرتها وزارة التربية والتعليم في الجمهورية اليمنية للعام الدراسي (2017) المقرر تدريسها لطلبة الصفوف (3-1) من مرحلة التعليم الثانويلمهارات القرن الحادي والعشرين.

مهارات القرن الحادي والعشرين:

عرفتها الشراكة من أجل مهارات القرن الحادي والعشرين Partnership for 21st Century Skills (P21)بأنها: "مهارات تتضمن: مهارات التّعلم والإبداع،

ومهارات المعلومات والإعلام والتكنولوجيا، والمهارات الحياتية والمهنية" P21, (2008).

ويعرفها ترلينج وفادل(Trilling & Fadel, 2009: 48)بأنها: "المهارات والمعرفة والخبرات الأكثر طلباً في القرن الحادي والعشرين، والمتمثلة في مهارات التّعلم والإبداع، ومهارات المعلومات والإعلام والتكنولوجيا، والمهارات الحياتية والمهنية".

وتعرف إجرائياً بأنها: المهارات الضرورية اللازم توافرها في محتوى كتب الفيزياء للمرحلة الثانوية وتشمل (مهارة التفكير الناقد وحل المشكلات، ومهارة الابتكار والإبداع،ومهارة التواصل والعمل في فريق والقيادة، ومهارة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، ومهارة الثقافة المعلوماتية، ومهارة المهنة والتعلم المعتمد على الذات).

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي ذو أسلوب تحليل المحتوى للتعرف إلى درجة تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين من خلال تحليل محتوى مناهج الفيزياء للصفوف (1-3) من مرحلة التعليم الثانوي.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تمثل مجتمع الدراسة وعينتها في محتوى مناهج الفيزياء للصفوف (1-3) من مرحلة التعليم الثانوي في الجمهورية اليمنية، والجدول (1) يوضح وصف مجتمع الدراسة وعينتها.

جدول (1): وصف مجتمع الدراسة وعينتها

الكتاب	الطبعة	عدد الوحدات	عدد الصفحات
الفيزياء للصف الأول الثانوي	2017	8	194
الفيزياء للصف الثاني الثانوي	2017	10	271
الفيزياء للصف الثالث الثانوي	2017	9	210
المجموع		27	675

يظهر الجدول (1): أن مجموع عدد الوحدات الدراسية التي تم تحليلها (27) وحدة دراسية، وبلغ إجمالي الصفحات التي تم تحليلها (675) صفحة، بعد استبعاد مقدمة

الكتاب، وعناوين الوحدات الدراسية، والأسئلة الموجودة في نهاية الوحدات الدراسية، فضلاً عن الفهارس والملاحق.

أداة الدراسة:

لغرض الوصول إلى هدف الدراسة؛ تطلب ذلك بناء قائمة بمهارات القرن الحادي والعشرين التي ينبغي أن تتضمنها موضوعات مناهج الفيزياء للصفوف (3-1) من مرحلة التعليم الثانوي في الجمهورية اليمنية, ليتم في ضوئها تحليل محتوى المناهج قيد الدراسة.

الهدف من قائمة مهارات القرن الحادي والعشرين

تهدف قائمة مهارات القرن الحادي والعشرين إلى الحكم على درجة توافر أو غياب مهارات القرن الحادي والعشرين في محتوى مناهج الفيزياء للصفوف (3-1) من مرحلة التعليم الثانوي في الجمهورية اليمنية.

بناء قائمة مهارات القرن الحادي والعشرين

لبناء القائمة تم الاطلاع على مجموعة من الأدبيات والمصادر والدراسات ذات العلاقة بمهارات القرن الحادي والعشرين مثل: (الحارثي، 2020؛ الحطيبي، 2018؛ زامل، 2020؛ العطاب، 2020، Opfer&Saavedra, 2012Trilling & Fadel, 2009, P21, 2010؛)، ومراجعة الدراسات السابقة التي تناولت تحليل محتوى مناهج العلوم في ضوء هذه المهارات، وبناءً على ما سبق فقد تم التوصل إلى قائمة مهارات القرن الحادي والعشرين في صيغتها الأولية التي تناسب المرحلة العمرية للصفوف (3-1) من مرحلة التعليم الثانوي, وبما تتوافق مع طبيعة العلوم, وبعد المراجعة أصبحت هذه الأداة بصورتها الأولية مكونة من ست مهارات للقرن الحادي والعشرين تتضمن (36) مهارةً، هي: مهارة التفكير الناقد وحل المشكلات وتضمنت (7) مهارات، ومهارة الابتكار والإبداع وتضمنت (6) مهارات، ومهارة التواصل والعمل في فريق والقيادة وتضمنت (6) مهارات، ومهارة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وتضمنت (6) مهارات، ومهارة الثقافة المعلوماتية وتضمنت (5) مهارات، ومهارة المهنة والتعلم المعتمد على الذات وتضمنت (6) مهارات.

صدق قائمة مهارات القرن الحادي والعشرين

للتأكد من الصدق الظاهري للقائمة تم عرضها في صورتها الأولية على مجموعة من السادة المحكمين من أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية بالجامعات اليمنية

والجامعات السعودية، وذلك لاستطلاع آرائهم حول صلاحية مهارات القرن الحادي والعشرين للمرحلة الثانوية وملاءمتها لطبيعة منهج الفيزياء، وإبداء الرأي فيها من حيث: الشمولية للمهارات، وارتباط المهارات الفرعية بالمهارات الرئيسة، والصحة العلمية والسلامة اللغوية، وصلاحيتها للهدف الذي وضعت من أجله، وقد أبدى المحكمون آراءهم وملاحظاتهم حول الأداة، وأدت نتيجة التحكيم إلى حذف بعض المهارات الفرعية، وتعديل صياغة بعض المهارات الأخرى؛ وبذلك أصبحت أداة التحليل جاهزة بصيغتها النهائية، وتتكون من (31) مهارةً موزعةً على ست مهارات للقرن الحادي والعشرين وهي: مهارة التفكير الناقد وحل المشكلات وتضمنت (6) مهارات، ومهارة الابتكار والإبداع وتضمنت (5) مهارات، ومهارة التواصل والعمل في فريق والقيادة وتضمنت (5) مهارات، ومهارة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وتضمنت (5) مهارات، ومهارة الثقافة المعلوماتية وتضمنت (5) مهارات، ومهارة المهنة والتعلم المعتمد على الذات وتضمنت (5) مهارات.

خطوات التحليل:

لتحقيق الهدف من هذه الدراسة تم اتباع خطوات التحليل الآتية:

-الهدف من التحليل:

تمثل في تحديد درجة تضمين محتوى مناهج الفيزياء للصفوف (3-1) من مرحلة التعليم الثانوي لمهارات القرن الحادي والعشرين مع رصد تكراراتها ونسبها المئوية.

-وحدة التحليل:

اختيرت (الفكرة) التي يعبر عنها بـ: (الكلمة أو الجملة أو الموضوع أو الصورة) بوصفها وحدة لتحليل المحتوى لمناسبتها للهدف من عملية التحليل.

-فئات التحليل:

تحددت فئات التحليل بمهارات القرن الحادي والعشرين الواردة في أداة التحليل وعددها (31) مهارةً ضمن (6) مهارات للقرن الحادي والعشرين.

-خطوات التحليل:

اتبع الباحثان الخطوات الآتية في عملية التحليل:

-قراءة الموضوع بشكل عام قراءة جيدة؛ لتتضح الصورة في ذهن المحلل.

-قراءة الموضوع نفسه مرة ثانية بصورة متأنية لتحديد الفكرة التي تتضمن مهارات القرن الحادي والعشرين.

-مقارنة الفكرة بمهارات القرن الحادي والعشرين لتحديد انتماء الفكرة للمهارات ضمن المهارة وفقاً للتطابق بين مضمون الفكرة مع مضمون المهارة في الأداة.

-صدق التحليل:

تم عرض نموذج من المادة المحللة (وحدتين) على عدد من المحكمين والمختصين في مناهج تدريس العلوم، فأجمعوا على صلاحية التحليل.

-ثبات التحليل:

للتأكد من ثبات التحليل تم استخدام طريقة الثبات عبر الزمن من خلال إعادة تحليل محتوى مناهج الفيزياء للصفوف (3-1) من مرحلة التعليم الثانوي بعد مرور أسبوعين من التحليل الأول، وباستخدام معامل (كابا) لقياس الاتفاق بين التحليلين عبر برنامج(SPSS)، تم الحصول على النتيجة الموضحة في الجدول (2).

جدول (2): نتيجة معامل كابا لقياس الاتفاق والتحقق من ثبات التحليل

المهارة	قيمة معامل كابا	مستوى الدلالة
التفكير الناقد وحل المشكلات	0,769	0,001
الابتكار والإبداع	0,710	0,012
التواصل والعمل في فريق والقيادة	0,714	0,023
تكنولوجيا المعلومات والاتصالات	1,00	0,014
الثقافة المعلوماتية	0,769	0,001
المهنة والتعلم المعتمد على الذات	0,60	0,031
جميع المهارات	0,870	0,000

يبين الجدول (2): أن جميع قيم معامل (كابا) سواء لكل مهارة على حدة أم لجميع المهارات دالة إحصائياً عند مستوى (0,01)، وهذا يدل على أن التحليل يتمتع بالثبات.

إجراءات عملية التحليل:

تم تحليل كل وحدة على حدة ومراجعة كل صفحة من صفحاتها والحصول على درجة تكرار البنود في شكل تحليل وصفي كمي.

الأساليب الإحصائية:

تم استخدام التكرارات والنسب المئوية للإجابة عن أسئلة الدراسة، إلى جانب معامل (كابا) لقياس الاتفاق وإيجاد الثبات. وللحكم على نسب توافر مهارات القرن الحادي والعشرين في مناهج الفيزياء للصفوف (3-1) لمرحلة التعليم الثانوي، تم قسمة

النسبة المئوية (100%) على (6) التي تمثل المهارات الست فبلغت (16,7)، ثم إيجاد المدى (16,7-صفر=16,7)، ثم إيجاد طول الفئة من خلال قسمة المدى على عدد الفئات (16,7÷3=5,56)، والجدول (3) يوضح ذلك.

جدول (3): معيار الحكم على توافر مهارات القرن الحادي والعشرين في مناهج الفيزياء لصفوف مرحلة التعليم الثانوي

المدى	التفسير
أكبر من صفر% – 5,56%	منخفضة
5,57% – 11,13%	متوسطة
11,14% – 16,7%	عالية
16,8% وأعلى	عالية جداً

يبين الجدول (3): تفسير نسبة توافر المهارة في المحتوى (منخفضة أو متوسطة أو عالية) وفقاً لوقوعها ضمن المدى المحدد في الفئات الثلاث، أما في حالة بلوغ النسبة (16,8% وأعلى) فستفسر على أنها عالية جداً.

عرض النتائج ومناقشتها:

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول:

للإجابة عن السؤال: **ما مهارات القرن الحادي والعشرين اللازم توافرها في محتوى مناهج الفيزياء للصفوف (3-1) من مرحلة التعليم الثانوي في الجمهورية اليمنية؟**

تم بناء قائمة مهارات القرن الحادي والعشرين، وبعد عرضها على مجموعة من المحكمين؛ تم التوصل إلى قائمة بهذه المهارات بصورتها النهائية, مكونة من (31) مهارة فرعية موزعة على ست مهارات رئيسة للقرن الحادي والعشرين, كما هي موضحة في الجدول (4).

جدول (4): مهارات القرن الحادي والعشرين اللازم توافرها في محتوى مناهج الفيزياء للصفوف (3-1) من مرحلة التعليم الثانوي في الجمهورية اليمنية

مهارات القرن الحادي والعشرين	م	مهارات القرن الحادي والعشرين الفرعية
التفكير الناقد وحل المشكلات	1	يتضمن مواقف/ مشكلات تتطلب إبداء وجهات النظر المختلفة.
	2	يتضمن تفسير المعلومات والظواهر الطبيعية.
	3	يعرض مواقف/مشكلات تتطلب إصدار الأحكام واتخاذ القرار.
	4	يتضمن أنواعاً مختلفة من المشكلات غير المألوفة.
	5	يتضمن أنواعاً مختلفة من الاستنباط (الاستقراء، الاستدلال ...الخ).
	6	يعطي فرصة للحكم على الإجابات المختلفة.
الابتكار والابداع	1	يتضمن مواقف/مشكلات تتطلب أنواعاً مختلفة من الحلول غير المألوفة.

مهارات القرن الحادي والعشرين	م	مهارات القرن الحادي والعشرين الفرعية
	2	يحث على بناء الأفكار وتوسيعها.
	3	يتضمن مواقف تعليمية تتطلب توليد الأفكار لحل مشكلة ملحة.
	4	يحث على تنظيم المعلومات وفقاً لأفكار جديدة.
	5	يحث على إضافة تفاصيل جديدة ومتنوعة لفكرة ما.
التواصل والعمل في فريق والقيادة	1	يتضمن مواقف لتنمية مهارة الاتصال الشفوي.
	2	يتضمن مواقف لتنمية مهارة الاتصال الكتابي.
	3	يتضمن أنشطة يتطلب أداؤها العمل ضمن فريق.
	4	يتضمن مواقف تحث على القيادة.
	5	يتضمن مواقف تحث على تحمل المسؤولية.
تكنولوجيا المعلومات والاتصالات	1	يوجه نحو استخدام التقنيات الرقمية والإنترنت للوصول إلى المعلومات.
	2	يحث على استخدامشبكاتالتواصلالاجتماعيفيعمليتي التعليم والتعلم.
	3	يحث على توظيف الأجهزة الذكية فيعمليتي التعليم والتعلم.
	4	يحث على استخدام برامج المحاكاة الحاسوبية في عمليتي التعليم والتعلم.
	5	يحث على الجوانب الأخلاقية عند استخدام التقنية.
الثقافة المعلوماتية	1	يتضمن مواقف تتطلب البحث عن المعلومات من مصادرها بفاعلية.
	2	يحث على استخداممصادرالتعلمالتيتسهمفيبناءمعرفة الطالببنفسه.
	3	يحث على تقويم جودة المعلومات ومدى الاستفادة منها.
	4	يتضمن مواقف تتطلب إدارة المعلومات وتنظيمها وتلخيصها.
	5	يركز على الجوانب الأخلاقية والقانونية في الحصول على المعلومات واستخدامها.
المهنة والتعلم المعتمد على الذات	1	ينمي تكييف المتعلم لأدوار ومسؤوليات متنوعة.
	2	يوجه إلى استثمار التغذية الراجعة بفاعلية.
	3	يوجه إلى إدارة المشاريع بكفاءة من خلال تحديد أولويات العمل وتخطيطه وإدارة الوقت.
	4	ينمي الشعور بالمسؤولية عن الإجراءات والنتائج.
	5	يحفز المتعلمين على التساؤل الذاتي.

يبين الجدول (4): أن مهارة التفكير الناقد وحل المشكلات تضمنت (6) مهارات، وتضمنت مهارة الابتكار والإبداع (5) مهارات، بينما تضمنت مهارة التواصل والعمل في فريق والقيادة (5) مهارات، وتضمنت مهارة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (5) مهارات، وتضمنت مهارة الثقافة المعلوماتية (5) مهارات، في حين تضمنت مهارة المهنة والتعلم المعتمد على الذات (5) مهارات.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني:

للإجابة عن السؤال: **ما درجة تضمين محتوى مناهج الفيزياء للصفوف (3-1) من مرحلة التعليم الثانوي في الجمهورية اليمنية لمهارات القرن الحادي والعشرين؟**
تم القيام بتحليل محتوى هذه المناهج في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين؛ إذ تم حصر المهارات المتضمنة، وبيان النسبة المئوية لكل مهارة في محتوى كل منهج، والجدول (5) يوضح ذلك.

جدول (5): نسب مهارات القرن الحادي والعشرين المتوافرة في محتوى مناهج الفيزياء للصفوف (3-1) من مرحلة التعليم الثانوي في الجمهورية اليمنية

مهارات القرن الحادي والعشرين	الأول الثانوي		الثاني الثانوي		الثالث الثانوي		جميع الصفوف	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
التفكير الناقد وحل المشكلات	41	%41	28	%51,8	24	%55,8	93	%47,2
الابتكار والإبداع	0	%0	4	%7,4	0	%0	4	%2
التواصل والعمل في فريق والقيادة	33	%33	11	%20,4	3	%7	47	%23,9
تكنولوجيا المعلومات والاتصالات	0	%0	0	%0	0	%0	0	%0
الثقافة المعلوماتية	26	%26	9	%16,7	14	%32,6	49	%24,9
المهنة والتعلم المعتمد على الذات	0	%0	2	%3,7	2	%4,6	4	%2
جميع المهارات	100	%50,8	54	%27,4	43	%21,8	197	%100

يظهر الجدول (5): أن توزيع مهارات القرن الحادي والعشرين في محتوى مناهج الفيزياء للصفوف (3-1) من مرحلة التعليم الثانوي جاء متفاوتاً؛ إذ بلغ مجموع التكرارات لجميع مهارات القرن الحادي والعشرين (197) تكراراً؛ بافتراض أن توزع هذه التكرارات على الست المهارات بالتساوي فهذا يعني أن تكون نسبة توافر كل مهارة في المحتوى (16,7%) من تكرارات مهارات القرن الحادي والعشرين، وبالرجوع للجدول (3) نجد أن مهارة التفكير الناقد وحل المشكلات حصلت على المرتبة الأولى بمجموع (93) تكراراً، وبنسبة بلغت (47,2%)، تليها مهارة الثقافة المعلوماتية بمجموع (49) تكراراً، وبنسبة بلغت (24,9%)، تليها مهارة التواصل والعمل في فريق والقيادة بمجموع (47) تكراراً، وبنسبة بلغت (23,9%)، ثم مهارة الابتكار والإبداع ومهارة المهنة والتعلم المعتمد على الذات بمجموع (4) تكرارات لكل منهما، وبنسبة بلغت (2%)، وأخيراً مهارة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بمجموع (0)، وبنسبة بلغت (0%)؛ وللحكم على نسبة

توافر مهارات القرن الحادي والعشرين في محتوى الفيزياء نجد أن مهارة التفكير الناقد وحل المشكلات ومهارة الثقافة المعلوماتية ومهارة التواصل والعمل في فريق والقيادة متوافرة بدرجة عالية جداً؛ لأن نسبة توافرها كانت أكبر من (16,7%)، بينما مهارة الابتكار والإبداع ومهارة المهنة والتعلم المعتمد على الذات متوافرة بدرجة منخفضة؛ لأن نسبة توافرهما تقع ضمن المدى (0,1% - 5,56%)، في حين كانت مهارة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات غير متوافرة. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة كدراسة العمر (2019) التي بينت تدني تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين ماعدا مهارة والتفكير الناقد وحل المشكلات التي توافرت بدرجة عالية، ودراسة (الشهراني وآل محفوظ، 2020) التي توصلت إلى أن مهارة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات غير متوفرة في منهج العلوم للصفين الأول والثالث المتوسط.

أن توزيع مهارات القرن الحادي والعشرين في منهج الفيزياء للصف الأول الثانوي جاء متفاوتاً؛ إذ حصلت مهارة التفكير الناقد وحل المشكلات على المرتبة الأولى بمجموع (41) تكراراً، وبنسبة بلغت (41%)، تليها مهارة التواصل والعمل في فريق والقيادة بمجموع (33) تكراراً، وبنسبة بلغت (33%)، تليها مهارة الثقافة المعلوماتية بمجموع (26) تكراراً، وبنسبة بلغت (26%)، ثم مهارة الابتكار والإبداع، ومهارة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، ومهارة المهنة والتعلم المعتمد على الذات كانت منعدمة بمجموع (0)، وبنسبة بلغت (0%)؛ ما يعني أن محتوى منهج الفيزياء للصف الأول الثانوي ركز على مهارة التفكير الناقد وحل المشكلات ومهارة التواصل والعمل في فريق والقيادة ومهارة الثقافة المعلوماتية بشكل كبير؛ إذ إن درجة توافرها في المحتوى كانت عالية جداً، بينما أُهملت مهارة الابتكار والابداع ومهارة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ومهارة المهنة والتعلم المعتمد على الذات.

أن توزيع مهارات القرن الحادي والعشرين في منهج الفيزياء للصف الثاني الثانوي جاء متفاوتاً؛ إذ حصلت مهارة التفكير الناقد وحل المشكلات على المرتبة الأولى بمجموع (28)، وبنسبة بلغت (51,8%)، تليها مهارة التواصل والعمل في فريق والقيادة بمجموع (11)، وبنسبة بلغت (20,4%)، تليها مهارة الثقافة المعلوماتية بمجموع (9)، وبنسبة بلغت (16,7%)، ثم جاءت مهارة الابتكار والابداع بمجموع (4) تكرارات، وبنسبة بلغت (7,4%)، ثم مهارة المهنة والتعلم المعتمد على الذات

بمجموع تكرارين، وبنسبة بلغت (3,7%)، وأخيراً ظهرت مهارة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات منعدمة بمجموع (0)، وبنسبة (0%)؛ ما يعني أن محتوى منهج الفيزياء للصف الثاني الثانوي ركز على مهارة التفكير الناقد وحل المشكلات ومهارة التواصل والعمل في فريق والقيادة ومهارة الثقافة المعلوماتية بشكل كبير؛ إذ إن درجة توافر مهارة التفكير الناقد وحل المشكلات ومهارة التواصل والعمل في فريق والقيادة في المحتوى كانت عالية جداً، ودرجة توافر مهارة الثقافة المعلوماتية في المحتوى عالية، بينما نلاحظ تدني التركيز على مهارتي الابتكار والابداع والمهنة والتعلم المعتمد على الذات؛ إذ إن درجة توافر مهارة الابتكار والإبداع في المحتوى متوسطة ودرجة توافر مهارة التعلم المعتمد على الذات منخفضة، بينما أُهملت مهارة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

أن توزيع مهارات القرن الحادي والعشرين في منهج الفيزياء للصف الثالث الثانوي جاء متفاوتاً؛ إذ حصلت مهارة التفكير الناقد وحل المشكلات على المرتبة الأولى بمجموع (24) تكراراً، وبنسبة بلغت (55,8%)، تليها مهارة الثقافة المعلوماتية بمجموع (14) تكراراً، وبنسبة بلغت (32,6%)، تليها مهارة التواصل والعمل في فريق والقيادة بمجموع (3)تكرارات، وبنسبة بلغت (7%)، ثم مهارة المهنة والتعلم المعتمد على الذات بمجموع تكرارين، وبنسبة بلغت (4,6%)، وأخيراً جاءت مهارة الابتكار والإبداع ومهارة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات منعدمة بمجموع (0)، وبنسبة (0%) لكل منهما؛ ما يعني أن محتوى منهج الفيزياء للصف الثالث الثانوي ركز على مهارة التفكير الناقد وحل المشكلات ومهارة الثقافة المعلوماتية بشكل كبير؛ إذ إن درجة توافر مهارة التفكير الناقد وحل المشكلات ومهارة مهارة الثقافة المعلوماتية في المحتوى كانت عالية جداً، بينما نلاحظ تدني التركيز على مهارتي التواصل والعمل في فريق والقيادة والمهنة والتعلم المعتمد على الذات؛ إذ إن درجة توافر مهارة التواصل والعمل في فريق والقيادة في المحتوى متوسطة ودرجة توافر مهارة المهنة والتعلم المعتمد على الذات منخفضة، بينما أُهملت مهارتي الابتكار والإبداع وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات. والشكل (1) يوضح نسب توزيع مهارات القرن الحادي والعشرين في المحتوى قيد الدراسة.

شكل (1): نسب توزيع مهارات القرن الحادي والعشرين في محتوى مناهج الفيزياء للصفوف (3-1) من مرحلة التعليم الثانوي في الجمهورية اليمنية

وقد يعود ذلك إلى تجاهل مخططي المناهج لأساليب التعلم الفعالة من خلال دمج استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الداعمة، والتعلم القائم على المشروعات ومهارات التفكير الابتكاري، نتيجة معرفتهم المسبقة بضعف خبرات معلمي الفيزياء بطرق وأساليب التدريس الفعالة التي يمكن من خلالها توظيف مهارات القرن الحادي والعشرين بما يتناسب مع محتوى مناهج الفيزياء. وقد يعود ذلك إلى ضعف كفاءة برامج إعدادهم قبل الخدمة في كليات التربية في ظل التقدم العلمي والتقني المستمر، وعدم توافر برامج تدريبية لمعلمي الفيزياء في أثناء الخدمة لمساعدتهم على صقل خبراتهم ومواجهة التحديات المتسارعة.

ويظهر الجدول (6) كيفية توزيع مهارات القرن الحادي والعشرين الفرعية في محتوى مناهج الفيزياء للصفوف (3-1) من مرحلة التعليم الثانوي.

جدول (6): نسب مهارات القرن الحادي والعشرين الفرعية المتوافرة في محتوى مناهج الفيزياء للصفوف (3-1) من مرحلة التعليم الثانوي في الجمهورية اليمنية

المهارة الرئيسة	المهارة الفرعية	الأول الثانوي		الثاني الثانوي		الثالث الثانوي		جميع الصفوف	
		التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية

المهارة الرئيسة	المهارة الفرعية	الأول الثانوي		الثاني الثانوي		الثالث الثانوي		جميع الصفوف	
		التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
التفكير الناقد وحل المشكلات	1	0	0	0	0	0	0	0	0
	2	23	56,1	16	57,1	15	62,5	54	58,1
	3	0	0	0	0	0	0	0	0
	4	2	4,9	0	0	0	0	2	2,1
	5	16	56,0	12	42,9	9	37,5	37	39,8
	6	0	0	0	0	0	0	0	0
مجموع المهارة الأولى		41	%41	28	%51,8	24	%55,8	93	%47,2
الابتكار والإبداع	1	0	0	4	100	0	0	4	100
	2	0	0	0	0	0	0	0	0
	3	0	0	0	0	0	0	0	0
	4	0	0	0	0	0	0	0	0
	5	0	0	0	0	0	0	0	0
مجموع المهارة الثانية		0	0	4	%7,4	0	0	4	%2
التواصل والعمل في فريق والقيادة	1	7	21,2	6	54,5	1	33,3	14	29,8
	2	18	54,5	3	27,3	2	66,7	23	48,9
	3	8	24,3	2	18,2	0	0	10	21,3
	4	0	0	0	0	0	0	0	0
	5	0	0	0	0	0	0	0	0
مجموع المهارة الثالثة		33	%33	11	%20,4	3	%7	47	%23,9
تكنولوجيا المعلومات والاتصالات	1	0	0	0	0	0	0	0	0
	2	0	0	0	0	0	0	0	0
	3	0	0	0	0	0	0	0	0
	4	0	0	0	0	0	0	0	0
	5	0	0	0	0	0	0	0	0
مجموع المهارة الرابعة		0	%0	0	%0	0	%0	0	%0
الثقافة المعلوماتية	1	17	65,4	5	55,5	8	57,1	30	61,2
	2	6	23,1	4	44,5	6	42,9	16	32,7
	3	1	3,8	0	0	0	0	1	2,0
	4	2	7,7	0	0	0	0	2	4,1
	5	0	0	0	0	0	0	0	0

المهارة الرئيسة	المهارة الفرعية	الأول الثانوي		الثاني الثانوي		الثالث الثانوي		جميع الصفوف	
		التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
مجموع المهارة الخامسة		26	%26	9	%16,7	14	%32,6	49	%24,9
المهنة والتعلم المعتمد على الذات	1	0	0	0	0	0	0	0	0
	2	0	0	1	50	2	100	3	75
	3	0	0	0	0	0	0	0	0
	4	0	0	0	0	0	0	0	0
	5	0	0	1	50	0	0	1	25
مجموع المهارة السادسة		0	%0	2	%3,7	2	%4,6	4	%2
المجموع الكلي للمهارات		100	%50,8	54	%27,4	43	%21,8	197	%100

يبين الجدول (6) ما يأتي:

-في مهارة التفكير الناقد وحل المشكلات حصلت المهارة (2): "يتضمن تفسير المعلومات والظواهر الطبيعية" على أعلى نسبة؛ إذ بلغت نسبتها (58,1%)، تليها المهارة (5): "يتضمن أنواع مختلفة من الاستنباط (الاستقراء، الاستدلال ...الخ)" بنسبة (39,8%)، ثم المهارة (4): "يتضمن أنواع مختلفة من المشكلات غير المألوفة" بنسبة (2,1%)، بينما حصلت كل من المهارات (1): "يتضمن مواقف/ مشكلات تتطلب إبداء وجهات النظر المختلفة"، و(3): "يعرض مواقف/مشكلات تتطلب إصدار الأحكام واتخاذ القرار"، و(6): "يعطي فرصة للحكم على الاجابات المختلفة" على نسبة (0%)؛ أي إنه تم تجاهلها في مناهج الفيزياء. ويعود السبب في ذلك إلى أنه على الرغم من أن مهارة التفكير الناقد وحل المشكلات جاءت متوافرة بدرجة عالية، فإن التركيز اقتصر على تضمين المحتوى على مهارة تفسير الظواهر الطبيعية، وتضمين أنواع مختلفة من الاستنباط، وتم تجاهل تنوع المشكلات غير المألوفة، والمشكلات التي تتطلب إبداء وجهات النظر المختلفة، واتخاذ القرار وإصدار الأحكام، والحكم على الإجابات المختلفة.

-في مهارة الابتكار والإبداع تم توافر المهارة (1) فقط في محتوى منهج الفيزياء للصف الثاني الثانوي: "يتضمن مواقف/مشكلات تتطلب أنواع مختلفة من الحلول غير المألوفة"؛ بمجموع بلغ (4) تكرارات فقط، بينما حصلت بقية المهارات (2):

"يحث على بناء الأفكار وتوسيعها"، و(3): " يتضمن مواقف تعليمية تتطلب توليد الأفكار لحل مشكلة ملحة"، و(4): "يحث على تنظيم المعلومات وفق أفكار جديدة"، و(5): "يحث على اضافة تفاصيل جديدة ومتنوعة لفكرة ما" على نسبة (0%)؛ أي إنه تم تجاهلها في مناهج الفيزياء. ويعزى السبب في ذلك إلى تجاهل مخططي مناهج الفيزياء لخصائص النمو للمتعلمين في المرحلة الثانوية التي تتسم بقدرتهم على الابتكار والإبداع، من خلال توليد أكبر عدد ممكن من الحلول لبعض المشكلات، وإضافة تفاصيل إبداعية لفكرة ما.

-في مهارة التواصل والعمل في فريق والقيادة حصلت المهارة (2): "يتضمن مواقف لتنمية مهارة الاتصال الكتابي" على أعلى نسبة؛ إذ بلغت نسبتها (48,9%)، تليها المهارة (1): "يتضمن مواقف لتنمية مهارة الاتصال الشفوي" بنسبة (29,8%)، ثم المهارة (3): "يتضمن أنشطة يتطلب أداؤها العمل ضمن فريق" بنسبة (21,3%)، بينما حصلت المهارتان: (4): "يتضمن مواقف تحث على القيادة"، و(5): "يتضمن مواقف تحث على تحمل المسؤولية" على نسبة (0%) لكل منهما؛ أي إنه تم تجاهلها في مناهج الفيزياء. ويعود السبب في ذلك إلى أنه على الرغم من أن مهارة التواصل والعمل في فريق والقيادة جاءت متوافرة بدرجة عالية، فإن المحتوى ركز على تنمية مهارة الاتصال والتعاون التقليدي وليس التعاوني الحقيقي؛ كونه تجاهل مهارة القيادة وتحمل المسؤولية.

-في مهارة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لم تتوافر أي مهارة في مناهج الفيزياء؛ إذ حصلت جميع المهارات: (1): "يوجه نحو استخدام التقنيات الرقمية والانترنت للوصول للمعلومات"، و(2): "يحث على استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في عمليتي التعليم والتعلم"، و(3): "يحث على توظيف الأجهزة الذكية في عمليتي التعليم والتعلم"، و(4): "يحث على استخدام برامج المحاكاة الحاسوبية في عمليتي التعليم والتعلم"، و(5): "يحث على الجوانب الأخلاقية عند استخدام التقنية" على نسبة (0%). ويعزى السبب إلى أنه على الرغم من أن الأجهزة الذكية (الهواتف الذكية مثلاً) أصبحت في متناول غالبية الطلبة، واستخدامهم لها في شبكات التواصل الاجتماعي بغرض التواصل فقط، فإن مخططي مناهج الفيزياء تجاهلوا تضمين هذه المهارات في المحتوى التي تفرض على المعلمين تشجيع الطلبة على استخدام الأجهزة الذكية في عمليتي التعليم والتعلم من أي مكان وفي أي زمان، أو استخدامها في إنشاء مجموعات عبر تطبيقات الواتساب أو التليجرام أو

الفيس بوك ...الخ، وفي البحث عن المعلومات والوصول لها من الانترنت، وحثهم على الجوانب الأخلاقية عند استخدامها. كما يعزى السبب إلى ضعف البنية التحتية التي تعوق من توظيف برامج المحاكاة الحاسوبية في المدارس، وضعف خبرات معلمي الفيزياء في استخدامها.

-في مهارة الثقافة المعلوماتية حصلت المهارة (1): "يتضمن مواقف تتطلب البحث عن المعلومات من مصادرها بفاعلية" على أعلى نسبة بلغت (61,2%)، تليها المهارة (2): "يحث على استخدام مصادر التعلم التي تسهم في بناء معرفة الطالب بنفسه" بنسبة (32,7%)، ثم المهارة (4): "يتضمن مواقف تتطلب إدارة المعلومات وتنظيمها وتلخيصها" بنسبة (4,1%)، ثم المهارة (3): "يحث على تقويم جودة المعلومات ومدى الاستفادة منها" بنسبة (2%)، بينما حصلت المهارة (5): "يركز على الجوانب الأخلاقية والقانونية في الحصول على المعلومات واستخدامها" على نسبة (0%)؛ أي إنه تم تجاهلها في مناهج الفيزياء. ويعود السبب في ذلك إلى أنه على الرغم من أن مهارة الثقافة المعلوماتية جاءت متوافرة بدرجة عالية، فإن المحتوى ركز على مهارتي البحث عن المعلومات من مصادرها منها على سبيل المثال لا الحصر المعلم، فني بعض الأجهزة المنزلية، فني جهاز الأشعة السينية في المستشفيات ...الخ، واستخدامها بغرض بناء معرفة المتعلم بنفسه، في حين تدنى التركيز على مهارتي إدارة المعلومات وتنظيمها وتلخيصها، والحكم على جودة المعلومات التي تم الحصول عليها، وتجاهل مهارة تضمين الجوانب الأخلاقية والقانونية في الحصول على المعلومات.

-في مهارة المهنة والتعلم المعتمد على الذات حصلت المهارة (2): "يوجه إلى استثمار التغذية الراجعة بفاعلية" على أعلى نسبة بلغت (4,6%)، تليها المهارة (5): "يحفز المتعلمين على التساؤل الذاتي" بنسبة (1,6%)، بينما حصلت بقية المهارات: (1): "ينمي تكييف المتعلم لأدوار ومسؤوليات متنوعة"، و(3): " يوجه إلى إدارة المشاريع بكفاءة من خلال تحديد أولويات العمل وتخطيطه وإدارة الوقت"، و(4): " ينمي الشعور بالمسؤولية عن الإجراءات والنتائج" على نسبة (0%)؛ أي إنه تم تجاهلها في مناهج الفيزياء. ويعود السبب في ذلك إلى تجاهل مخططي المناهج للتعلم القائم على المشروعات التي تحفز المتعلمين على التساؤل الذاتي، وتشجعهم على إدارة المشاريع بكفاءة، والقيام بتحديد الأولويات والتخطيط

لكيفية إنجاز المشروع، وتوزيع الأدوار فيما بينهم، وإدارة الوقت، ومن ثم تنمية شعورهم بالمسؤولية عن الإجراءات التي يقومون بها والنتائج التي يحصلون عليها.

التوصيات

بناءً على النتائج توصي الدراسة بالآتي:

-الاهتمام بتضمين مهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ومهارة الابتكار والإبداع ومهارة المهنة والتعلم المعتمد على الذات في محتوى مناهج الفيزياء للصفوف (3-1) من مرحلة التعليم الثانوي بشكل كافٍ ومناسب.

-الاهتمام بتضمين المهارات الفرعية غير المتوافرة في محتوى مناهج الفيزياء للصفوف (3-1) من مرحلة التعليم الثانوي.

-مراعاة التوازن في تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين الرئيسة في محتوى الفيزياء للصفوف (3-1) من مرحلة التعليم الثانوي.

المقترحات

عطفاً على ما سبق تقترح الدراسة الآتي:

-تقويم مناهج العلوم في المرحلة الأساسية للصفوف (9-1) في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين.

-قياس درجة ممارسة معلمي العلوم لمهارات التدريس في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين.

-قياس درجة إتقان طلبة المرحلة الثانوية لمهارات القرن الحادي والعشرين.

قائمة المراجع:

1.الإدارة العامة للمناهج (2013)، وثيقة منهاج العلوم للصفوف (12-1)، قطاع المناهج والتوجيه، وزارة التربية والتعليم، صنعاء، اليمن.

2.الجاجي، رجاء محمد (2020)، جودة تعليم وتعلم العلوم في الجمهورية اليمنية مقارنة بالتجارب الدولية، المجلة العربية للنشر العلمي، ع(15)، 436-411.

3.الحارثي، عبد الرحمن بن محمد (2020)، آليات تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين في برامج الإعداد التربوي للمعلم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس،المجلة التربوية، ع(72)، 50-10.

4حجة، حكم (2018)،مدى تضمين كتب العلوم للمرحلة الأساسية العليا لمهارات القرن الحادي والعشرين، دراسات العلوم التربوية، مج (45)، ع(3)، 178-163، الجامعة الأردنية، الأردن.

5.الحطيبي، دينا عبد الحميد السعيد (2018)، تقويم أداءات تدريس معلمي العلوم بالمرحلة المتوسط في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين،المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية، مج (1)، ع(4)، 291-261.
6.زامل، مجدي علي (2020)، الأدوار التي يمارسها المعلم الفلسطيني في ضوء متطلبات القرن الحادي والعشرين وسبل تفعيلها في محافظة نابلس،مجلة جامعة الخليل للبحوث- ب، مج(11)، ع(2)، 156-124.
7.سبحي، نسرين حسن (2016)، مدى تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين في مقرر العلوم المطور للصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية،مجلة العلوم التربوية،مج(1)، ع(1)، 45-9، جامعة الأمير سطام، السعودية.
8.سلام، حياة أحمد (2008)،تطوير مناهج العلوم بمرحلة التعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية في ضوء الاتجاهات الحديثة للتربية العلمية،أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.
9.شلبي، نوال محمد (2014)، إطار مقترح لدمج مهارات القرن الحادي والعشرين في مناهج العلوم بالتعليم الأساسي في مصر،المجلة الدولية التربوية المتخصصة، مج(3)، ع(10)، 33-1.
10.الشهراني، بدرية محمد؛ وآل محفوظ، محمد زيدان (2020)، تقويم محتوى مناهج العلوم بالمرحلة المتوسطة في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين،المجلة التربوية،ع(72)، 418-469، كلية التربية، جامعة سوهاج، مصر.
11.العطاب، نادية محمد (2020)، مستوى ممارسة أعضاء هيئة التدريس في جامعتي بيشة وإب لمهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا،مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية، مج(4)، ع(9)، 149- 179، جامعة تعز فرع التربة، اليمن.
12.العمر، وصال (2020)، تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين في كتب الفيزياء للمرحلة الأساسية العليا في الأردن: دراسة تحليلية، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مج(16)، ع(4)، 475-461.
13.مفرح، بشير أحمد (2010)،تقويم محتوى كتب العلوم للصفوف (9-4) من التعليم الأساسي في ضوء المعايير العالمية للتربية العلمية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة صنعاء، اليمن.

14.المنصور، عربي سليمان (2018)،درجة تضمين كتب العلوم لمرحلة التعليم الأساسي في الأردن لمهارات القرن الحادي والعشرين، رسالة ماجستير منشورة، كلية العلوم التربوية، الأردن.

15.Alismail, H. & McGuire, P. (2015). 21st Century Standards and Curriculum: Current Research and Practice. Journal of Education and Practice, 6(6): 150-154.

16.Anderson, K. (2012).Science Education and Test-Based Accountability: Reviewing Their Relationship and Exploring Implications for future policy. Science Education, 96 (1):104-129.

17.Bybee, W. R. (2010). The Teaching of Science: 21st Century Perspectives. NSTA press. www.sbcf.fr/.../ The Teaching_ of_Science-Ch_7_march.

18.Gut, D. M. (2011). Integrating 21st Century Skills into the Curriculum. In G. Wan, & D. Gut (Eds.), Bringing Schools into the 21st Century, 13: 137-157, Dordrecht, Springer.https://doi.org/10.1007/978-94-007-0268-4_7

19.Kay, K. (2010). 21st Century Skills: Why They Matter, What They Are, and How We Get There? Retrieved June 10, 2021, from: http://www.innovationlabs.com/plsd/resources/kenkay.pdf.

20.Opfer, V. D., &Saavedra, A. R. (2012). Teaching and Learning 21st Century Skills: A Paper Presented at the Joint AARE/APERA Conference. Sydney. 2nd – 5th December, Australia.

21.Partnership for 21st Century Skills. (2008). 21st century skills: How can you prepare students for the new Global Economy? Paris, France, OECD/CERI.

22.Partnership for 21st Century Skills Org.(2009). *21st Century Student Outcomes" P21 Framework Definitions*: 1-9, retrieved 5th Jan 2021, from: http://www.21stcenturyskills.org.

23.Partnership for 21st Century Skills. (2010). 21st Century knowledge and Skills in Educator Preparation. U.S, American Association of Colleges of Teacher Education (AACTE).

24.Smith, K. (2010). Curriculum: The Case for Basic Sciences in the Undergraduate Curriculum. The Clinical Teacher, 7(2): 211-214.

25.Trilling, Bernie & Fadel, Charles. (2009). 21st Century Skills: Learning for Life in our Times. San Francisco, USA, Jossey-Bass, 989 Market Street.

Evaluation of Physics Curricula Content for Secondary Education Stage in Yemen in the Light ofTwenty First Century Skills

Prof. Abdullah Hasan M. Abdulrab
Associate Professor of Curricula and Science Teaching Methods
Education faculty, Ibb University, Yemen

Prof. Nadia Mohammad Alatab
Associate Professor of Curricula and Science Teaching Methods
Education faculty, University of Bisha, KSA

Abstract: The study aimed at evaluating the content of physics curricula of (1-3) grades for secondary Education stage in Yemen in the light of twenty first century skills. The sample of the study consisted of physics curricula of three grades. A list of the twenty first century skills was prepared and consisted of (31) sub-skills distributed into six main skills. The findings of the study showed that the critical thinking & problem solving came in the first rank with available degree of very high, then the information literacy skill with available degree of very high, then the communication & working within team and leadership skill with available degree of very high, then innovation & creativity skill with available degree of low, then the career & self- learning with available degree of low, finally, the information & communication technology skill was not available.

Keywords: Content Evaluation, Physics Curricula,Secondary Education Stage, Twenty First Century Skills.

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
العدد 17 جوان 2022
المركز الديمقراطي العربي ألمانيا برلين

الذكاء الوجداني وعلاقته بجودة الحياة لدى طلبة الجامعة في ظل جائحة كورونا والنزاع المسلح في اليمن

د . ناصر علي البداي
مركز الدراسات السياسية و الاستراتيجية ــجامعة صنعاء ــ اليمن

ملخص: تهدف الدراسة إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين متغيري الذكاء الوجداني وجودة الحياة لدى طلبة جامعة صنعاء وعدد من طلبة الجامعات الخاصة بأمانة العاصمة صنعاء في ظل جائحة كورونا والنزاع المسلح في اليمن، تكونت عينة الدراسة من (443) طالباً وطالبة، وتم بناء الأدوات، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي، وأظهرت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين الدرجة الكلية للذكاء الوجداني وبين درجات أبعاد جودة الحياة، كما توجد فروق بين متوسطي درجات الذكور والإناث في مقياس الذكاء الوجداني لصالح الذكور، كذلك توجد فروق بين متوسطي درجات طلبة جامعة صنعاء(حكومي) و طلبة الجامعات الخاصة في مقياس الذكاء الوجداني وجودة الحياة لصالح طلبة الجامعات الخاصة، كما أوضحت النتائج إلى عدم وجود فروق بين متوسطي درجات الذكور والإناث في مقياس جودة الحياة.وفي ضوء النتائج، قدمت الدراسة جملة من التوصيات ذات العلاقة.

الكلمات المفتاحية: الذكاء الوجداني، جودة الحياة، طلبة الجامعة.

مقدمة:

إن تقدم أي دولة في الوقت الحاضر لا يعتمد دائمًا على مواردها الاقتصادية والاجتماعية، بل يعتمد على الثروة البشرية التي تمتلكها، إذا كانت جيدة التوجيه والتحصين من المشاكل التي تظهر الآن وفي المستقبل. يشكل شباب الجامعة القوة البشرية الأكثر أهمية لأي مجتمع، هم مصدر الطاقة والابتكار والتغيير والإنتاج، كما يقول الفيلسوف الألماني (جوته)، "ينبع مستقبل الأمة من طاقات عناصرها الشابة".(القاضي،2012: 30).بينما تأثرت المعتقدات الانفعالية لشباب الجامعة بالظروف التي يمروا بها، مما أدى إلى عدم الاستقرار الانفعالي من جهة، وكذلك بعض الاضطرابات النفسية. وبحسب الدراسة التي أجراها إدغار، وموسى (2021)، عدم قدرة طلاب الجامعة على إدراك عواطفهم والسيطرة عليها.

يعيش الشعب اليمني ظروفاً حياتية صعبة نتيجة النزاع المسلح، بالإضافة إلى سياسة الحصار والاغلاق الظالم من قبل دول التحالف، منذ ما يزيد عن سبع سنوات وحتى الآن، وما نتج عنه من زيادة الضغوطات والأزمات على كافة شرائح المجتمع، ولسوء الحظ جاءت جائحة "فيروس كورونا"COVID19 ليضيف أزمة أخرى للمعاناة وزاد الأمور سوءا، ويزيد من الضغط على النظام الصحي الذي مزقته الحرب بالفعل، والذي كان يعاني من نقص الموارد،والفساد، والخدمة الصحية السيئة من قبل، ومع ذلك، فإن هذه الجائحة ليست سوى واحدة من العديد من المخاوف الصحية التي تؤثر على حياة الإنسان في اليمن.

مع ظهور "فيروس كورونا"COVID19 ، تم فحص عدد من الدراسات لمعرفة آثاره النفسية المحتملة على الضيق وأعراض الصحة العقلية، حيث يُعد الاكتئاب والقلق والتوتر هي ردود فعل عالمية شائعة على المراحل المبكرة من الوباء.(Pelly,. at ,.al,.2022:2)، وأشار(Sarıkaya, 2021:789)، أن الفيروسات المعدية قد أثرت بشكل مباشر على جميع أبعاد نظام التعليم وعقلية الناس الصحية، حيث أدى جائحة COVID-19 إلى آثار كبيرة في التربية الفنية والاجتماعية والاقتصادية والصحية.

في الوقت الذي تواجه فيه اليمن أزمة "فيروس كورونا" COVID19بإمكانيات شحيحة ونظام صحي متدهور، ووسط تحذيرات من أن الوباء سيتسبب في آثار كارثية، شهدت اليمن تدهوراً خطيرا في الوضع الصحي الإنساني، فقد الكثير من اليمنيين حياتهم بسبب الوباء، وحتى

نهايـة أغسـطس 2020، بلـغ عـدد الحـالات المؤكـد إصابتهـا "بفيروس كورونـا" التـي تـم الإبـلاغ عنهـا(1962)حالـة، مـن بينهـا(567) حالـة وفـاة، و(1133) حالـة تعـافٍ، وفـي الواقـع، لا تعبـر هـذه الأرقـام عـن حجـم الجائحـة فـي اليمـن، فانعـدام الاختبـارات التشـخيصية وضعـف نظـام الإبـلاغ عـن الحـالات المصابـة، وكذلـك عـدم شـفافية أطـراف النـزاع، لا يسـاعد فـي التعـرف علـى الحجـم الحقيقـي للوبـاء المسـتجد.(مواطنـه لحقوق الإنسـان،22:2021)، ولهذا "فيروس كورونا"، أصبح مصدر ضغط من القلق والعجز، يؤثر على أداء الفرد، وهذا ما أكدتـه دراسـة (Szwame,.at,.al,. 2022)، التـي هـدفت إلـى تحليـل ظـاهرة الاحتـراق المهنـي ومسـتوى القلـق والاكتئـاب ونوعيـة الحيـاة للعـاملين فـي مجـال الرعايـة الصـحية فـي بولنـدا، خـلال جائحـة COVID19، أظهـرت النتـائج، أن (72٪) مـن المسـتجيبين يعـانون مـن مسـتويات عاليـة ومتوسـطة مـن الاحتـراق العاطفي أثناء الوباء، و(71%) بمستويات منخفضة ومتوسطة من الرضا الوظيفي، و(41%)، مستويات عاليـة ومتوسـطة مـن تبـدد الشخصـية،و(63%) يعـانون مـن اضطرابات القلق، بينما عانى (39%) من الاكتئاب أو أعراضه الحدية.

ووفقـاً لـــ (NOOR, et al,.2021)، أن التـوتر الشـديد والاكتئـاب ومحـاولات الانتحـار بـين الشـباب فـي ماليزيـا، أثـار اهتمـام العلمـاء فـي البحـث عـن الرضـا عـن الحياة. ارتفع عدد الأمراض العقلية بين الشباب الماليزي بشكل كبير، حيث اكتشف المسـح الصـحي الـوطني 2019م مـا يقـرب مـن(500) ألـف مراهـق فـي ماليزيـا، يعانون من أمراض نفسية. علاوة على ذلك، أثارة جائحة COVID-19 مشاعر الخوف، والقلق بين الطلاب. الذكاء الوجداني سمة مهمة قد تؤثر في جودة الحياة الطلابية. لذلك قام بإجراء هذه الدراسة والتي هدفت لفحص قدرة الذكاء الوجداني نحو تحسين رضا الطلاب عن الحياة، على(150) طالبًا جامعيًا ماليزيًا، أظهرت النتائج أن سمات الذكاء الوجداني تؤثر بشكل كبير على رضا الطلاب عن الحياة، وبالتالي، يجب أن تؤخذ لتحسين سمات الذكاء الوجداني للطلبة.

في حين أن الحروب هي الأشد وأعنف وأقوى،وتؤثر على الفرد وشخصيته، وعزز ذلك(الاسـود،88:2015)، حيـث أشـار إلـى أن الحـروب وآثارهـا السـلبية غيـر المرغوبة وعواقبها السيئة؛ وما ينجم عنها من صراعات نفسية متمثلة في أشكال القلـق النفسـي والضـيق والمشـكلات الاجتماعيـة والضـغوط والعنـف والعزلـة والانطوائية، التي تؤثر على سلوكيات الفرد الحالية والمستقبلية.

وفي هذا السياق؛ يشير (علوان، والنواجحة،2013:2) إلى أهمية الذكاء الوجداني ودوره في السيطرة على الانفعالات، وخاصة في القرن الحادي والعشرين الذي يحمل صراعات نفسية سواء داخل المجتمع أو بين المجتمعات، وما تتطلبة هذه السيطرة من الذكاء والتفكير بشكل عام والذكاء الوجداني بشكل خاص، إن زيادة هذا النوع من الذكاء يؤثر على ضبط النفس، ويخفف من المشكلات السلوكية، ويساعد على تحويل المشاعر السلبية من الكراهية والبغضاء والازدراء والارتباك والمؤامرات والغيبة والنميمة والتحريض على الفتنة والعدوان إلى مشاعر إيجابية.

يُعد الذكاء الوجداني هو أحد الجوانب الإيجابية للشخصية التي تشير إليها النظريات الحديثة، وقد تمت صياغة العديد من التعريفات التي تركز بشكل مطلق على مفهوم واحد، وهو الاستثمار المحتمل لكل من العاطفة والذكاء معًا من أجل جودة الصحة العقلية للفرد.وهذا ما أكده(Sfetcu, 2020:1)، والذي أشار إلى إن الذكاء الوجداني هو مجموعة من القدرات للرد على الأحداث التي تشكل المشاعر من خلال دمج الذكاء مع العاطفة.

ويعتقد(الغافري،2020:162)، بأن للذكاء الوجداني دور مؤثر في قدرة الفرد على النجاح في العمل والحياة؛ لن يكون الفرد قادرًا على خلق أو ابتكار أو تحسين قدراته إذا كان يفتقر إلى مكونات الذكاء الوجداني، لذلك يجب أن يكون الفرد أكثر إيجابية وعقلانية ومرونة في إدارة انفعالاته للتعامل مع هذه الظروف المتقلبة.(البادية، والظفري،2021: 649)؛ أي فالذكاء الوجداني من العوامل الأساسية اللازمة لإدارة الأزمات والضغوط النفسية والاجتماعية والتكيف معها في ظل الظروف الحالية التي يمر بها اليمن. في حين أظهرت دراسة عباس(2021)، أن الذكاء الوجداني يمكن أن يتنبأ بالمرونة النفسية. كما ظهر في بحث (الكبيسي، 2016: 428)، العلاقة بين التوازن الانفعالي وجودة الحياة، أي أن الفرد الذي يتمتع بجودة الحياة يتمتع بشخصية متوازنة.كما تُشير جودة الحياة أيضًا إلى الدرجة التي يشعر بها الفرد بالإيجابية والتفاؤل والرضا عن حياته ككل.(عيد، 2018: 63).

ويشير(حسن، 2011: 12)، إلى أهمية الذكاء الوجداني في التحصيل الأكاديمي، حيث يعتقد علماء النفس أن الذكاء العقلي العام يتنبأ ببعض جوانب النجاح الأكاديمي والمهني، ويضيف (Javed.I.at.al.2022:1)، أن الذكاء الوجداني هو مجال رئيسي في علم النفس التربوي وعامل رئيسي في الحياة الأكاديمية للطلاب، يتعامل

مع السلوك المنحرف من خلال الوعي الذاتي والتحفيز الذاتي، ينظم المهارات العاطفية والاجتماعية، ويحول الطاقة العاطفية إلى طاقة إيجابية.ويؤكد(الدرديري،2015: 386)، والذي أشار إلى أن الذكاء الوجداني هو مفتاح النجاح في الحياة المهنية، مقارنة بالذكاء الأكاديمي، وهو مفتاح النجاح في الحياة الجامعية، وما أشار إليه مايروسالوفي (1997)، أن الذكاء الوجداني يعمل على استثمار طاقات الفرد في مواجهة الإحباطات، والسيطرة على الانفعالات، وتنظيم الحالة المزاجية، والحفاظ على الفرد من النكسات الانفعالية في مواجهة مشاكل الحياة، التي تحتاج إلى حل، كما بين(Pérez,2021:3)،أن الذكاء الوجداني هو جانب مهم من جوانب التحصيل الدراسي.

ويشير "جولمان"إلى أن الذكاء العام يسهم على أعلى تقدير بنسبة (20%) فقط في نجاح الفرد في حياته، بينما تسهم العوامل الأخرى وأهمها الذكاء الوجداني بنسبة(80%)، وتؤكد ذلك نتائج دراسات قام بها جاردنر(1983)،ومايروسالوفي(1990)، وستيرنبرج(1996)،حيث اتضح أن الذكاء العام يسهم بنسب تتأرجح ما بين(4%،10%،25%) من تباين أداء الفرد، بينما تعزى النسب المتبقية إلى عوامل انفعالية.(الفرا، و النواجحة،2012:58).

وفي هذا السياق؛ أظهرت دراسة (معماريه، 2015)، والتي هدفت إلى تعريف الذكاء الوجداني كمفهوم حديث في علم النفس، أهمية الوجدان في الحياة النفسية للفرد، وأهمية الذكاء الوجداني في نجاح الفرد في عمله المهني، ويتم تحديد الحياة والصحة العقلية والذكاء الوجداني من خلال ربط الذكاء بالوجدان، وفقًا **لفكرتين**: أن الوجدان يجعل تفكيرنا أكثر ذكاءً، وأن تفكيرنا ذكي تجاه حالاتنا الوجدانية. وظهر مفهوم الذكاء الوجداني من خلال **نموذجين**: نموذج بيتر سالوفي وجون ماير ويطلق علية **"نموذج القدرة"**، ونموذج دانيل جولمان، ويطلق علية **"السمات والمهارات "**،ويوجد تداخل كبير بين النموذجين، سواء من حيث تعريفهما للذكاء الوجداني أو من خلال تحليله إلى أبعاد، وتتحدد هذه الأبعاد في: الوعي بالذات، والتحكم العاطفي، والمثابرة، والحماس، والدافع الذاتي، وتيسير الانفعالات للتفكير، والتعاطف، واللياقة،وتبين من استعراض لبعض الدراسات أن الذكاء الوجداني يرتبط بشكل إيجابي بعوامل التميز والنجاح المهني والصحة العقلية، ويرتبط سلبًا بالفشل والاضطرابات النفسية والعدوانية ومظاهر سلوك غير طبيعي.

تنوعت الدراسات التي اهتمت بالذكاء الوجداني وعلاقته بعدة متغيرات في البيئات العربيـة والأجنبيـة، مثـل: دراسـة الهـي(2009)، وعلاقتـه بأسـاليب التنشـئة الاجتماعيـة، لـدى عينـة مـن طالبـات المرحلـة الثانويـة وجامعـة أم القـرى، أظهـرت النتائج إلى وجود علاقة بين الذكاء الوجداني وأساليب التنشئة الاجتماعية، كما لا توجد فروق بين الذكاء الوجداني وأبعاده بين الطالبات، و**دراسة الزحيلي(2011)**، التي تناولت الذكاء الوجداني لدى طلاب التعليم المفتوح بجامعة دمشق، لدى عينة من طلبة رياض الأطفال وطلاب معلم الصف، أظهرت النتائج، عدم وجود فروق وفقاً لمتغير الجنس، **ودراسة شافيه، وهناء(2017)**، وعلاقته بالتفوق الدراسي للطلبة الجامعيين، بجامعة 8 ماي 1945، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، أظهرت النتائج عدم وجود علاقة ارتباطية بين أبعاد الذكاء الوجداني والتفوق الدراسي، **ودراسة إبتسام، وبن صغير(2018)**، التي تناولت الذكاء الوجداني لدى الطالب الجامعي، أظهرت النتائج أن الطلبة لديهم ذكاء وجداني، ويتمتعون بكفاءة وجدانية ولديهم القدرة على الوعي بذواتهم وإدراك المشاعر وضبط انفعالاتهم، ويتمتعون بمهارة اجتماعية كافيه للتعامل مع زملائهم ومع المواقف الصعبة، وعدم وجود فروق وفقاً لمتغير الجنس، **ودراسة (2021) Moroń**، التي تناولت وصف الذكاء الوجداني والتجارب العاطفية خلال جائحة COVID-19 في بولندا، أظهرت النتائج ديناميكيات معقدة للتجارب العاطفية خلال الأسبوع الأول من جائحة كورونا، ووجدت حالات إيجابية للاسترخاء والسعادة بشكل متكرر، ومقارنة بالعواطف ذات القيمة السلبية، **ودراسة ذبيحي(2019)** وعلاقتها بالأفكار اللاعقلانية والسلوك العدواني لدى الطلاب، أظهرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية سلبية بين أبعاد الذكاء الوجداني، وعدم وجود فروق بين الجنسين، ووجود تأثير الذكاء الوجداني على الأفكار اللاعقلانية والسلوك العدواني، يؤكد الحقيقة العلمية التي أشار إليها جولمان (1996)، من أسباب وجود السلوك العدواني افتقار الطلاب للذكاء العاطفي، في حين أشار فرح (2015: 45) إلى أن درجة الذكاء تزداد وتنخفض عند الإنسان، **ودراسة**(Chaudhur 2020)، والتي هدفت إلى التعرف على الذكاء العاطفي والإنجاز الأكاديمي لطلاب المدارس الثانوية في الهند، أظهرت النتائج أن بعض الطلاب لديهم أداء أكاديمي ضعيف والبعض الآخر مرتفع، والعديد من الطلاب يتأقلمون في المواقف الحرجة، وغيرها، والبعض الأخر غير قادرين على القيام بذلك،يمكن للشخص الذي لديه القدرة على التحكم في

حياته أن يتحكم في مشاعره أيضًا، بينما أولئك الذين ليس لديهم القدرة على التحكم في حياته يجب أن يكافحوا من أجل الاندماج في المجتمع. يُعد البحث عن الذكاء الوجداني مطلبًا مهمًا للغاية بسبب تقدم تكنولوجيا المعلومات.

تنوعت الدراسات التي اهتمت بجودة الحياة وعلاقته بعدة متغيرات مثل: دراسة أدم، والجاجان(2014)، وعلاقتها بتقدير الذات لدى طلبة قسمي علم النفس والإرشاد النفسي في كلية التربية بجامعة دمشق، أظهرت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية بين جودة الحياة وتقدير الذات، ووجود فروق وفقاً لمتغير النوع في جودة الحياة، **ودراسة السيد(2020)**،وعلاقته بدور الصمود النفسي للتنبؤ بجودة الحياة في ظل جائحة كورونا، أظهرت النتائج إلى وجود مظاهر جودة الحياة بدرجة كبيرة، وأسهم الصمود النفسي بالتنبؤ بجودة الحياة،لذلك فإن للصمود النفسي تأثير موجب على جودة الحياة، **ودراسة محمد(2021)**، وعلاقتها بالقلق الاجتماعي، لدى عينة من طالبات الجامعات المصرية والسعودية، أظهرت النتائج إلى وجود علاقة سالبة بين الدرجة الكلية لجودة الحياة وأبعاده، ووجود فروق في أبعاد جودة الحياة والدرجة الكلية لصالح الطالبات السعوديات، في حين لم توجد فروق في بُعدى الحياة الأسرية والاجتماعية وإدارة الوقت.

كما تنوعت الدراسات التي اهتمت بالذكاء الوجداني وعلاقته بجودة الحياة واختلفت نتائجها مثل:دراسة الفرأ، والنواجحة(2012)، لدى عينة من طلبة جامعة القدس المفتوحة بمنطقة خان يونس فلسطين، أظهرت النتائج إلى وجود علاقة بين الذكاء الوجداني وجودة الحياة و التحصيل الأكاديمي، **ودراسة الأسطل(2010)**، وعلاقته بمهارات مواجهة الضغوط لدى طلبة كليات التربية بجامعات غزة، (الجامعة الإسلامية- جامعة الأقصى- جامعة الأزهر)، أظهرت النتائج، وجود علاقة ارتباطيه بين مستوى الذكاء العاطفي وبين الدرجة الكلية لمهارات مواجهة الضغوط ومهاراتها، أي أنه كلما زاد مستوى الذكاء العاطفي زاد مستوى مهارات مواجهة الضغوط، توجد فروق وفقاً لمتغير الجنس لصالح الذكور، ووجود فروق وفقاً لمتغير الجامعات،**ودراسة علوان، والنواجحة(2013)**، وعلاقته بالإيجابية لدى طلبة جامعة الأقصى بغزة، أظهرت النتائج إلى وجود ارتفاع في درجات الذكاء الوجداني، ووجود علاقة ارتباط بين الذكاء الوجداني والايجابية، كما يوجد فروق في الذكاء الوجداني والإيجابية وفقاً لمتغير الجنس لصالح الإناث، **ودراسة شلبي، وأخرون(2017)**،لدى عينة من

تلاميذ المرحلة الإعدادية، بإدارة قليوب التعليمية التابعة لمحافظة القليوبية مصر، أظهرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاء الوجداني وجودة الحياة، **ودراسة AL-Huwailah, (2017)**، لدى عينة من طلاب الجامعة الكويتيين، أظهرت النتائج عن وجود علاقة بين الذكاء الوجداني و جودة الحياة، ووجود فروق وفقاً لمتغير النوع لصالح الإناث، **ودراسة الخير، وبوداود(2020)**،لدى عينة من تلاميذ ثانوية الجودي بلقاسم بالأغواط الجزائر، أظهرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية ببن الذكاء العاطفي وجودة الحياة، وكذلك وجود فروق في مستوى الذكاء العاطفي وفق متغير النوع لصالح الإناث، بينما لا يوجد فروق في مستوى جودة الحياة والذكاء العاطفي وفق متغير النوع.

وفي ضوء ما سبق من دراسات سابقة يتضح انه لا توجد دراسة في البيئة اليمنية على مستوى التعليم الجامعي تناولت موضوع الذكاء الوجداني وعلاقته بجودة الحياة لدى طلبة الجامعة (حكومي / خاص) في ظل النزاع المسلح وجائحة كرونا في البيئة اليمنية، على حد علم الباحث. لذا تميزت الدراسة الحالية عن بقة الدراسات السابقة.

مشكلة الدراسة:

يُعد التعليم الجامعي من أهم المراحل التعليمية، ويحظى بالكثير من العناية والاهتمام نظراً للدور الذي يلعبه في مجال التنمية البشرية والاجتماعية والاقتصادية، حيث تتفاعل الجامعات مع المجتمع في دراسة احتياجاته، وتوفير متطلباته، وإعداد الطلبة للدخول في مجالات الحياة المختلفة.

ويرتبط الأداء الأكاديمي بشكل إيجابي بالرضا عن الحياة،وهو جانب أساسي من جوانب جودة الحياة، والجانب التعليمي لطلاب الجامعة هو أحد مكونات جودة الحياة لديهم.وفى سياق الدراسة الجامعية، يعتبر التحدث مع الآخرين مهارة أكاديمية أساسية، و مدخل رئيسي للمشاركة في الأنشطة الاجتماعية، و ممارسة الأداء الدراسي بكفاءة يحتاج إلى سمات أبرزها الثقة بالنفس،التي تساهم في التفاعل الإيجابي بين الطالب وزملائه وأساتذته، وهو ما يمثل عاملاً مساعدا في تحقيق المهام التعليمية.(محمد،4:2021).

ومن الناحية المفاهيمية، تم تفسير الذكاء الوجداني بطرق مختلفة، على سبيل المثال، تصور الذكاء الوجداني على أنه قدرة يجب تقييمها من خلال أداء الأفراد في مهام محددة تم اختبارها،ويُعتقد أن هذا النهج للذكاء الوجداني يحتوي على قدرة

عقلية مرتبطة بالتفكير وحل المشكلات في مجال العاطفة، وكشفت الدراسات أن الذكاء الوجداني العالي يرتبط ارتباطًا وثيقًا بالراحة النفسية والمتعة.(Mousa,.:76 (At,.al,.2017

ويرى "جولمان" (1998)، أن الوصول للنجاح يبدأ بالقدرة العقلية ولكنه لا يكفي وحده لتحقيق التفوق والتميز، إذ لا بد من وجود الكفاءة الانفعالية، أيضا لضمان الاستفادة من قدراتنا العقلية والمعرفة لأقصى درجة ممكنة.(إبتسام، و بن صغير،5:2018)

وفي هذا السياق؛ أشارت نتائج دراسة (مواطنة لحقوق الإنسان، 2021)، إلى أن النزاع المسلح في اليمن منذ أكثر من ست سنوات يتسبب في أضراراً متزايدة لقطاع التعليم، ويتسبب في كوارث لا حصر لها، طالت جميع عناصر المنظومة التعليمية، ونزحت آلاف الأسر بأطفالها نحو مصير مجهول، في ظروف معيشية صعبة، وترك آلاف التلاميذ مدارسهم للخراب أو لمقاتلين استوطنوها، كما تعقدت سبل الوصول الآمن إلى المدارس، ولم تكتفِ أطراف النزاع بتقويض التعليم بالقصف والاستخدام المسلح وترهيب المعلمين والعاملين في حقل التعليم، بل تحولت بعض المدارس إلى مزارات مفتوحة لمجندين يبحثون عن مقاتلين أطفال، أو دعاة حرب يلقون على أسماع التلاميذ خطابات تعبئة سامة، تنسيهم مذاق أناشيد الصباح المفعمة بحب السلام. وفي ظل النزاع المسلح يضعف قدرة التلاميذ على اكتساب المهارات الحياتية المختلفة، ومهارات التفكير وحل المشكلات والتعليم المستمر، ويضعف فرصة النمو العقلي السليم واكتساب المزيد من المهارات الجديدة في مسار حياتهم التعليمية اللاحقة. هذا الحد من الكارثة يكفي لخسارة المستقبل، ما لم توجد تدخلات ومعالجات عاجلة.

ويري Ruiz (2021)، في دراسته، ركزت الدراسات التي تحقق في وباء "كورونا" من وجهة نظر نفسية في الغالب على الضيق النفسي، واعتمد في دراسته إطار علم النفس الوجودي الإيجابي، والذي يؤكد على أهمية التعامل بفاعلية مع الجوانب السلبية للحياة من أجل تحقيق رفاهية أكبر، يمكن أن يكون الذكاء الوجداني سمة مهمة في هذا السياق.

بناءً على ما تقدم؛ يرى الباحث أن الذكاء الوجداني يرتبط ارتباطاً وثيقاً بجودة الحياة في الكثير من الخصائص والقدرات النفسية والشخصية، التي تتصل بالعملية

التربوية والتعليمية التي قد تؤثر عليها من جهة، وعلى التكيف الاجتماعي والشخصي من جهة أخرى، لذا أراد الباحث قياس أثر الذكاء الوجداني على جودة الحياة ومدى تأثيره عليها، ومن هناء يمكن بيان مشكلة الدراسة الحالية وذلك من خلال الإجابة على السؤال التالي:

ما علاقة الذكاء الوجداني بجودة الحياة لدى طلبة الجامعة في ظل جائحة كورونا والنزاع المسلح في اليمن؟

فروض الدراسة:

استناداً لما سبق التطرق إليه من دراسات سابقة يمكن صياغة الفروض على النحو التالي:

1- توجد علاقة ارتباطية بين الذكاء الوجداني وجودة الحياة .
2- توجد فروق على مقياس الذكاء الوجداني وفقاً لمتغير الجنس (ذكور ـــ أناث).
3- توجد فروق على مقياس الذكاء الوجداني وفقاً لمتغير الجامعة(حكومي ـــ خاص).
4- توجد فروق على مقياس جودة الحياة وفقاً لمتغير الجنس (ذكور ـــ أناث).
5- توجد فروق على مقياس جودة الحياة وفقاً لمتغير الجامعة(حكومي ـــ خاص).

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق العناصر التالية:

-الكشف عن طبيعة العلاقة بين متغيري الذكاء الوجداني وجودة الحياة لدى طلبة جامعة صنعاء وعدد من طلبة الجامعات الخاصة في ظل جائحة كورونا والنزاع المسلح في اليمن.

-التعرف على الفروق في متغيرات الذكاء الوجداني وجودة الحياة وفقاً لمتغير الجنس.

-التعرف على الفروق في متغيرات الذكاء الوجداني وجودة الحياة وفقاً لمتغير الجامعة.

أهمية الدراسة والحاجة إليها:

تتمثل أهمية الدراسة في الجوانب التالية:

-تتميز هذه الدراسة بأنها، على حد علم الباحث، هي الدراسة الوحيدة التي تناولت الكشف عن علاقة الذكاء الوجداني بجودة الحياة لدى عينة من طلبة جامعة صنعاء(حكومي) وعدد من الجامعات الخاصة في ظل جائحة كورونا والنزاع المسلح في اليمن .

-تسعى الدراسة إلى لفت الانتباه إلى أهمية الذكاء الوجداني في حياة الأفراد وخاصة فئة طلبة الجامعات الذين يشكلون شريحة مهمة من المجتمع، حيث يتعين عليهم بناء مستقبل العملية التعليمية في المجتمع.

- قد تساعد نتائج الدراسة المهتمين بالعملية التعليمية والباحثين على تصميم مجموعة متنوعة من البرامج الإرشادية التدريبية الهادفة إلى تنمية الذكاء الوجداني، والمساهمة في تحسين مقومات جودة الحياة وزيادة التحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعات اليمنية.

- توفر هذه الدراسة مقياساً للذكاء الوجداني, وأخر لجودة الحياة تتمتع بمواصفات سيكومترية تناسب البيئة اليمنية.

حدود الدراسة:

اقتصرت هذه الدراسة على طلبة جامعة صنعاء والجامعات الخاصة بأمانة العاصمة صنعاء (أزال، العلوم والتكنولوجيا، اليمنية) في الفصل الثاني للعام الدراسي 2021- 2022م.

مصطلحات الدراسة:

أولاً: الذكاء الوجداني:

يعرف كلاً من (رزق، وعثمان، 2001: 235) الذكاء الوجداني: بأنه القدرة على الانتباه والإدراك الجيد للانفعالات والمشاعر الذاتية وفهمها وصياغتها بوضوح وتنظيمها، وفقاً وإدراك دقيق لانفعالات الآخرين ومشاعرهم،للدخول معهم في علاقات انفعالية اجتماعية،ومهنية إيجابية، تساعد الفرد على الرقي العقلي والانفعالي والمهني، وتعلم المزيد من المهارات الإيجابية للحياة.

ويقصد "جولمان" بمفهوم الذكاء الوجداني:يعني أننا قادرون على التحكم في دوافعنا،وقراءة وفهم المشاعر الخفية للآخرين و التعامل بمرونة في علاقتنا مع الآخرين.(الدرديري،26:2004)

التعريف الإجرائي للذكاء الوجداني: " يقصد بالذكاء الوجداني في هذه الدراسة بأنه الدرجة التي يتحصل عليها أفراد عينة الدراسة في المقياس الخاص بالذكاء الوجداني المطبق في هذه الدراسة.

مكونات الذكاء الوجداني:

يشير كلاً من (قمر،167:2016، وعلوان، والنواجحة،4:2013)إلى أن الذكاء الوجداني، وفقًا لنموذج "جولمان"، يتكون من المكونات أو الكفاءات التالية:

الوعي الذاتي: وتتمثل في القدرة على الانتباه والإدراك الجيد للانفعالات والمشاعر الذاتية وحسن التميز بينهما والوعي بالعلاقة بالأفكار والمشاعر والأحداث.

تنظيم الذات: وتشير إلى القدرة على تنظيم الانفعالات والمشاعر وتوجيهها إلى تحقيق الانجاز والتفوق، واستعمال المشاعر والانفعالات في صنع القرارات وفهم كيف يتفاعل الآخرون بالانفعالات المختلفة، وكيف تتحول الانفعالات من مرحلة إلى أخرى.

الدافعية: وتعني سعي الفرد نحو تحقيق دوافعه، ويعتبر الأمل المكون الأساسي للدافعية، وتتضمن الدافعية الحماسة والمثابرة..

التعاطف: ويعني قدرة الفرد على قراءة مشاعر الآخرين من خلال صوتهم و تعبيرات وجههم، وليس بالضرورة مما يقولون.

المهارات الاجتماعية:يشير "جولمان" أن التعبير عن المشاعر والانفعالات هو مفتاح الكفاءة الاجتماعية، والتي تعنى بكيفية تعبير الناس عن مشاعرهم، ومدى نجاحهم أو فشلهم في التعبير عن هذه المشاعر.

ثانياً: جودة الحياة:

تُعرف منظمة الصحة العالمية(1994)جودة الحياة:بأنها "إدراك الفرد لوصفه في الحياة في منظومة القيم والثقافة التي تعيش فيها، وفى علاقته بأهدافه وتوقعاته ومعاييره واهتماماته".(عيد،63:2018)

ويعرف كلاً من (منسي، و كاظم، 44:2010) جودة الحياة بأنها: مدى شعور الفرد بالرضا والسعادة، وقدرته على إشباع حاجاته من خلال نوعية البيئة التي يعيش فيها، والخدمات التي تقدم له في المجالات الصحية والاجتماعية والتعليمية والنفسية، مع حسن إدارته للوقت والاستفادة منه. بينما تعرفها موسوعة علم النفس سنة 1999 على أنه مفهوم متعدد الأبعاد يشمل سبعة محاور هي التوازن الانفعالي، والحالة الصحية للجسم، والاستقرار المهني و الأسرى، واستمرارية العلاقات

الاجتماعية وتواصلها خارج نطاق العائلة، والاستقرار الاقتصادي، والتواؤم الجنسي.(محمد،2021: 390)

التعريف الإجرائي لجودة الحياة: " يقصد بجودة الحياة في هذه الدراسة بأنه الدرجة التي يتحصل عليها أفراد عينة الدراسة في المقياس الخاص بجودة الحياة المطبق في هذه الدراسة.

مكونات جودة الحياة:

تشير جودة حياة الفرد إلى قدرة الفرد على التعايش مع نفسه ومع المجتمع بطريقة مناسبة، مما يمنحه القدرة على لعب دوره الكامل تجاه نفسه وعائلته ومجتمعه، وهنا يجب التفريق بين مفهوم نوعية الحياة ومصطلح مستوى المعيشة لأن الإثنين لا يعنيان بالضرورة نفس الشيء، ومستوى المعيشة هو مجرد تقييم للثروة المادية أو تحقيق الثروة والوضع الوظيفي للفرد في المجتمع، وعلى الرغم من تأثيرهما فيما يتعلق بجودة الحياة، تشتمل جودة الحياة على عوامل أكثر أهمية منها، الصحة البدنية، والصحة العقلية، والعلاقات الاجتماعية، والحالة العامة للفرد. وتحقيق التوازن في مختلف جوانب حياة الناس.(الكبيسي،2016:432)، في حين عرض (منسي، و كاظم،2010:46) خمسة مكونات تعكس جودة الحياة هي:

جودة الصحة العامة: ويقصد به مدى رضا الفرد عن حالته الصحية، وقدرته على التعايش مع الآلام، والنوم، والشهية في تناول الغذاء.

جودة الصحة النفسية: ويقصد به مدى شعور الفرد بالقلق والاكتئاب، أو التكيف مع المرض، أو الشعور بالسعادة والرضا.

جودة الحياة الأسرية والاجتماعية: ويتجلى ذلك من خلال القدرة على تكوين العلاقات الشخصية وجودتها، والرضا عن علاقته الأسرية، وكذلك مدى ممارسة الفرد للأنشطة الاجتماعية والترفيهية.

جودة الحياة الدراسية: وتتمثل في درجة رضا الفرد عن دراسته وحبه لها، وعلاقته بأساتذته وزملائه، وقدرته على مواجهة الضغوط وأداء واجباته الدراسية.

جودة الحياة الاقتصادية:يقصد بها مدى رضا الفرد عن وضعه المعيشي وقدرته على تلبية متطلبات الحياة والتكيف مع الأزمات الاقتصادية وغلاء المعيشة وانخفاض الدخل.

إجراءات الدراسة:

المنهج: وفقًا للأسئلة المطروحة، تستخدم هذه الدراسة طريقة التحليل الوصفي لكشف وفهم ووصف وتحليل العلاقة بين متغيري الذكاء الوجداني وجودة الحياة لطلاب الجامعة في المجالات ذات الصلة.

عينة الدراسة:

العينة الاستطلاعية:لمعرفة الخصائص القياسية (للمقياسين) في صورته المعدلة بعد التحكيم في مجتمع الدراسة الحالي قام الباحث بتطبيقه على عينة استطلاعية قوامها(40) طالباً وطالبة، من جامعة صنعاء والجامعات الخاصة، بهدف التأكد من صدق وثبات المقياس.

العينة الفعلية: تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية من طالبة جامعة صنعاء والجامعات الخاصة، وبلغت عينة الدراسة (443) طالباً وطالبة،تراوحت أعمارهم بين (19 و 30 عاماً)، في الفصل الثاني للعام الدراسي (2022-2021). والجدول(1) يبين توزيع أفراد العينة حسب متغير الجامعة والجنس.

جدول (1) توزيع عينة الدراسة حسب متغير الجامعة الجنس

الجامعة	النوع		المجموع	المجموع الكلي
	ذكر	أنثى		
جامعة صنعاء(حكومي)	123	111	234	443
جامعات خاصة	115	94	209	

أدوات الدراسة: إعتمدت الدراسة على مقياسين هما:

أولاً: مقياس الذكاء الوجداني

بعد أن قام الباحث بمراجعة الأدبيات والمصادر والمعايير والدراسات المتعلقة بموضوع الدراسة، تم بناء المقياس مع مراعاة الاختلافات الثقافية بين المقاييس ذات الصلة وعينة الدراسة الحالية،وإن اختلاف تلك المقاييس مع طبيعة ومجتمع الدراسة الحالية في الجمهورية اليمنية، بالإضافة إلى ما ورد في الإجابات والمقابلات السابقة للمسح لعينة الدراسة من الدراسة الحالية، يثبت الاختلاف الثقافي للعينة، ويقترح تطوير أداة قياس نفسية تعتمد على البيئة اليمنية لتناسب الشباب في هذه المرحلة من الأزمات المختلفة الناجمة عن النزاع المسلح وتفشي فيروس كورونا، وقد تم الاستعانة في بناء المقياس وتحديد الأبعاد بالمقاييس والدراسات السابقة التي بحثت موضوع الذكاء الوجداني مثل مقياس و دراسة كل من: الدرديري(2002)،ونسيمة (2009)،وحنصالي(2014)، وعثمان (1998)، وحسن (2011) والتي طبقت على البيئة اليمنية والجزائرية .

صدق المحكمين:

تم الحكم على المقياس من قبل العديد من المتخصصين في علم النفس، وفي ضوء نتائج التحكيم تم تعديلالصياغة وحذف بعض العبارات وإضافة بعض العبارات، ومناسبتها للمرحلة العمرية والبيئة اليمنية، وسلامة ووضوح الصياغة اللغوية للعبارات.

الاتساق الداخلي:

تم حساب الاتساق الداخلي عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وحساب معامل ارتباط الأبعاد فيما بينها مع الدرجة الكلية للمقياس ككل. والجداول التالية توضح ذلك:

جدول (2) يبين معامل ارتباط درجة كل فقرة مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه(ن= 40)

رقم الفقرة / الأبعاد	معامل الارتباط لكل فقرة مع البعد									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
بُعد الوعي بالذات	.561**	.536**	.649**	.617**	.452**	.588**	.676**	.424**	.658**	.610**
بُعد تنظيم الذات	.557**	.638**	.495**	.551**	.446**	.588**	.554**	.522**	.598**	.545**
بُعد الدافعية	.725**	.492**	.598**	.599**	.423**	.497**	.704**	.669**	.380**	.385**
بُعد التعاطف	.702**	.525 **	.427**	.676**	.415**	.655**	.313**	.626**	.447**	.289*
بُعد المهارات الاجتماعي	.681**	.618**	.622**	.665**	.423**	.515**	.691**	.462**	.433**	.390**

* دالة عند مستوى 0.05**دالة عند مستوى 0.01

يتبين من الجدول (2) أن جميع فقرات مقياس الذكاء الوجداني حققت ارتباطات دالة مع درجة البعد الذي ينتمي إليه عند مستوى (0,01)،(0,05).

جدول (3)يبين معامل ارتباط درجة كل بُعد مع الدرجة الكلية للمقياس ككل(ن= 40)

م	أبعاد الذكاء الوجداني	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس
1	بُعد الوعي بالذات	.801**
2	بُعد تنظيم الذات	.754**
3	بُعد الدافعية	.896**
4	بُعد التعاطف	.927**
5	بُعد المهارات الاجتماعية	.871**

يتضح من الجدول (3) وجود ارتباطات دالة إحصائياً بين درجة كل بُعد من أبعاد مقياس الذكاء الوجداني والدرجة الكلية للمقياس عند مستوى دلالـه(0,01) وهذا

يشير إلى صدق بناء فقرات المقياس وصلاحيته لقياس ما أعد من أجله أي نقيس الذكاء الوجداني ومهاراته المختلفة.

الثبات:

لحساب ثبات مقياس الذكاء الوجداني تم استخدام طريقة إعادة التطبيق، وتم حساب معامل الارتباط بين درجات الطلبة في التطبيقين الأول والثاني باستخدام طريقة ألفا كرونباخ Alphaوباستخدام طريقة إنتراكلاس Intraclass، والجدول(4) يبين معاملات الارتباط بين درجات كل بُعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس ككل.

الجدول(4) يبين معامل ارتباط درجات الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس ككل في التطبيقين الأول والثاني بطريقة ألفا كرونباخوإنتراكلاس(ن= 40)

م	أبعاد الذكاء الوجداني	ألفا كرونباخ	إنتراكلاس (اتفاق مطلق)
1	بُعد الوعي بالذات	.77	.78
2	بُعد تنظيم الذات	.90	.81
3	بُعد الدافعية	.93	.87
4	بُعد التعاطف	.96	.92
5	بُعد المهارات الاجتماعية	.85	.73
الدرجة الكلية للمقياس ككل		.94	.88

يتضح من الجدول (4) أن قيم معامل ألفا كرونباخ ومعامل إنترا كلاس تراوحت على التوالي (.77- .96) (.73- .92)، بينما معامل الثبات لمقياس الذكاء الوجداني ككل وفقاً للطريقتين (.94) و(.88)، أي أن المقيــاس يتسم بدرجة عالية من الثبات وأنه يصلح لقياس الذكاء الوجداني.

لذلك فإن المقياس في صورته النهائية يتكون من (50) فقرة موزعة على خمسة أبعاد فرعية للذكاء الوجداني، وهذه الأبعاد الفرعية هي: بُعد الوعي بالذات (10) فقرات، بُعد تنظيم الذات (10) فقرات، بُعد الدافعية (10) فقرات، بُعد التعاطف (10) فقرات،بُعد المهارات الاجتماعية(10) فقرات، مدرجة وفقًا لمقياس Triple Likert (ينطبق، أحيانًا، لا ينطبق)، وتصحيحه (1،2،3)

ثانياً: مقياس جودة الحياة

نفس وصف المقياس السابق، وقد تم الاستعانة في بناء المقياس وتحديد الأبعاد بالمقاييس والدراسات السابقة التي بحثت موضوع جودة الحياة مثل مقياس و

دراسة كل من:محمد(2021)،السيد(2020)،أدم، الجاجان(2014)، و منسي، و كاظم(2010)، وعيد (2018).

صدق المحكمين:

تم الحكم على المقياس من قبل العديد من المتخصصين في علم النفس. في ضوء نتائج التحكيم تم تعديل الصياغة وحذف بعض العبارات واضافة بعض العبارات، ومناسبتها للمرحلة العمرية والبيئة اليمنية، وسلامة ووضوح الصياغة اللغوية للعبارات

الاتساق الداخلي:

تم حساب الاتساق الداخلي عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وحساب معامل ارتباط الأبعاد فيما بينها مع الدرجة الكلية للمقياس ككل. والجداول التالية توضح ذلك:

جدول (5) يبين معامل ارتباط درجة كل فقرة مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه

بعُد جودة الصحة الجسمية والنفسية		بُعد جودة الحياة الأسرية والاجتماعية		بُعد جودة الحياة الدراس		بُعد جودة الحياة الاقتصادية	
رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقر	معامل الارتباط	رقم الفقر	معامل الارتباط	رقم الفقر	معامل الارتباط
1	.663**	1	.625**	1	.537**	1	.486**
2	.372**	2	.359*	2	.533**	2	.435**
3	.408**	3	.653**	3	.633**	3	.541**
4	.348*	4	.830**	4	.516**	4	.568**
5	.296*	5	.623**	5	.602**	5	.581**
6	.630**	6	.601**	6	.713**	6	.602**
7	.392**	7	.386**	7	.492**	7	.657**
8	.374**	8	.430**	8	.447**	8	.329*
9	.442**	9	.564**	9	.685**	9	.473**
10	.316*	10	.374**	10	.427**	10	.645**
11	.478**	11	.624**	11	.425**	11	.567**
12	.510**	12	.382**	12	.431**	12	.501**
13	.442**	13	.330*			13	.675**
14	.496**	14	.830**			14	.455**
15	.334*	15	.623**			15	.709**
16	.481**	16	.601**				
17	.389**						

* دالة عند مستوى 0.05**دالة عند مستوى 0.01

يتبين من الجدول (5) أن جميع فقرات مقياس جودة الحياة حققت ارتباطات دالة مع الدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه عند مستوى (0,01)،(0,05).

جدول (6) يبين معامل ارتباط درجة كل بُعد مع الدرجة الكلية للمقياس ككل(ن= 40)

م	أبعاد جودة الحياة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس
1	بعُد جودة الصحة الجسمية والنفسية	.643**
2	بُعد جودة الحياة الأسرية والاجتماعية	.882**
3	بُعد جودة الحياة الدراسية	.808**
4	بُعد جودة الحياة الاقتصادية	.330*

*دالة عند مستوى 0.05**دالة عند مستوى 0.01

يتضح من الجدول (6) وجود ارتباطات دالة إحصائياً بين درجة كل بُعد من أبعاد مقياس جودة الحياة والدرجة الكلية للمقياس عند مستوى دلاله(0,01)(0,05)، وهذا يشير إلى صدق بناء فقرات المقياس وصلاحيته لقياس ما أعد من أجله أي نقيس جودة الحياة ومهاراتها المختلفة.

الثبات:

لحساب ثبات مقياس جودة الحياة تم استخدام طريقة إعادة التطبيق، وتم حساب معامل الارتباط بين درجات الطلبة في التطبيقين الأول والثاني باستخدام طريقة ألفا كرونباخ Alphaوباستخدام طريقة إنترا كلاس Intraclass، والجدول(7) يبين معاملات الارتباط بين درجات كل بُعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس ككل.

الجدول(7) يبين معامل ارتباط درجات الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس ككل في التطبيقين الأول والثاني بطريقة ألفا كرونباخ وإنتراكلاس (ن= 40)

م	أبعاد جودة الحياة	ألفا كرونباخ	إنترا كلاس (اتفاق مطلق)
1	بعُد جودة الصحة الجسمية والنفسية	.79	.65
2	بُعد جودة الحياة الأسرية والاجتماعية	.97	.89
3	بُعد جودة الحياة الدراسية	.97	.92
4	بُعد جودة الحياة الاقتصادية	.96	.88
	الدرجة الكلية للمقياس ككل	.95	.82

يتضح من الجدول (7) أن قيم معامل ألفاكرونباخ و معامل إنترا كلاس تراوحت على التوالي (.79- .97) (.65- .92)، بينما معامل الثبات لمقياس الذكاء الوجداني ككل وفقاً للطريقتين (.95) و(.82)، الأمر الذي يدلل على أن المقياس يتسم بدرجة عالية من الثبات، يفي بمتطلبات الدراسة.

لذلك فإن المقياس في صورته النهائية يتكون من (60) فقرة موزعة على أربعة أبعاد فرعية لجودة الحياة. وهذه الأبعاد الفرعية هي: بعُد جودة الصحة الجسمية والنفسية (17) فقرة، بُعد جودة الحياة الأسرية والاجتماعية (16) فقرة، بُعد جودة الحياة الدراسية (12) فقرة، بُعد جودة الحياة الاقتصادية (15) فقرة. مدرجة وفقًا لمقياس Triple Likert (ينطبق، أحيانًا، لا ينطبق)، وتصحيحه (1،2،3).

عرض النتائج ومناقشتها:

الفرض الأول:وينص هذا الفرض على أنــه:توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الذكاء الوجداني وجودة الحياة. وللتحقق من صحة الفرض تم استخدام معامل ارتباط بيرسون، وجدول(8) يوضح العلاقة الارتباطية بين الدرجة الكلية للذكاء الوجداني وبين درجات أبعاد جودة الحياة.

جدول(8) يبين معاملات ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية للذكاءالوجداني وبين درجات أبعاد جودة الحياة (ن=443)

المتغير المستقل	الذكاء الوجداني	
المتغير التابع (أبعاد جودة الحياة)	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
بعُد جودة الصحة الجسمية والنفسية	.634**	0.01
بُعد جودة الحياة الأسرية والاجتماعية	.653**	0.01
بُعد جودة الحياة الدراسية	.565**	0.01
بُعد جودة الحياة الاقتصادية	.634**	0.01

*دالة عند مستوى 0.05**دالة عند مستوى 0.01

يتضح من الجدول(8) إلى وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين الدرجة الكلية للذكاء الوجداني وبين درجات أبعاد جودة الحياة عند مستوى دلاله (0.01)مما يعني أنه كلما كان الفرد على مستوى عال من الذكاء الوجداني كلما كان يتمتع بجودة حياة مرتفعة، وبالتالي تتحقق هذه الفرضية. وبذلك فإن هذه النتيجة في الدراسة الحالية اتفقت مع نتائج دراسات أخرى أكدت على وجود علاقة ارتباطيه بين الذكاء الوجداني وجودة الحياة، كدراسة كل من: (2017) ,AL-Huwailah، وشلبي، وآخرون(2017)، والخير، وبوداود(2020)، وحسن(2011)، ومن جانب آخر أظهرت دراسة كل من:الهي(2009)،والتي أشارت إلى وجود علاقة بين الذكاء الوجداني وأساليب التنشئة الاجتماعية، والسيد(2020)،والتي أظهرت إلى وجود مظاهر جودة الحياة بدرجة كبيرة، وأسهم الصمود النفسي بالتنبؤ بجودة الحياة، لذلك فإن للصمود النفسي تأثير موجب على

جودة الحياة، ودراسة الاسود (2015)، والتي هدفت التعرف على مستوى الضغوط النفسية الناجمة عن الحرب على غزة لدى طلبة جامعة الأزهر بغزة، أظهرت النتائج أن البعد الانفعالي للضغوط حصل على المرتبة الأولي يليه البعد الدراسي للضغوط، وأخيرا البعد الاجتماعي.

ويمكن تفسير العلاقة بين المتغيرين في ضوء ما أشار اليهجولمان(2000)من أن الأشخاص الأذكياء وجدانيا يعرفون مشاعرهم الخاصة ويتعاملون معها جيدا، ويتفهمون ويتعاملون مع مشاعر الآخرين بطريقة ممتازة، ويتميزون في جميع مجالات الحياة، وأولئك الذين يتميزون بمهارات وجدانية عالية هم أكثر من غيرهم لديهم إحساس بالرضا عن أنفسهم، والتميز بالكفاءة في حياتهم، وقدرتهم على التحكم على بنيتهم العقلية لدفع إنتاجهم إلى الأمام، أما من لا يستطيع التحكم على حياته الوجدانية، فيدخل في معارك نفسية داخلية تدمر قدرتهم على التركيز، وتمنعهم من التمتع بفكر واضح وتسيطر عليهم الأفكار السلبية.(ذبيحي،180:2019).

ويفسر الباحث وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاء الوجداني وجودة الصحة الجسمية والنفسية، على اعتبار أن الذكاء الوجداني يعد وسيلة من وسائل توافق الفرد مع المتغيرات المتلاحقة والمتصارعة التي تحيط به،مثل الضغوط الصحية والنفسية بسبب النزاع المسلح في اليمن،وما قد ينتج عنها من آثار، وتحقيقهم توافقا أفضل مع معطيات الحياة المعاصرة، والتحكم فيها وصولاً إلى تحقيق التوازن الانفعالي والذكاء الوجداني بمثابة المنبئ الأساسي لما يمكن أن يكون عليه الفرد، ومدى نجاحه في حياته الحالية، وما سيكون عليه في المستقبل، عن توافقه النفسي والاجتماعي وصحته النفسية، ويتفق ذلك مع دراسة الأسطل (2010)، والتي بينت أنه كلما زاد مستوى الذكاء الوجداني زادت مستوى مهارات مواجهة الضغوط،ودراسة البشر، والحميدي(2019)والتي أشارت إلى أن إدراك الفرد لمعنى الحياة يرتبط إيجابيا بالصحة النفسية. فالأفراد ذو الذكاء الوجداني المرتفع يكونون أكثر شعوراً باعتدال الحالة المزاجية، والسعادة وأكثر شعوراً بالطمأنينة، الأمر الذي يجعله يشعر بجودة الحياة النفسية.(المطيري،2019: 298).

ويمكن تفسير وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الوجداني وجودة الحياة الأسرية والاجتماعية،حيث أن النزاع المسلح في اليمن شلت تفكير الناس وأربكتهم وعطلت مصالحهم بصفة عامة والاجتماعية بصفة خاصة، لكنهم لم ينعزلوا بكليتهم؛ لأن

هناك أموراً لا يستطيعون الابتعاد عنها وخاصة المتعلقة بقيم المجتمع مما شكلت لهم الحرب ضغوطا لكنها بدرجة متوسطة، لأنهم عاشوا صراعاً مابين الممكن والواجب، ومن هنا تأتي أهمية مهارات الذكاء الوجداني في مواجهة الضغوط الأسرية والاجتماعية بسبب النزاع المسلح، وأن الأفراد ذوي القدرة العالية على إدراك وفهم وإدارة مشاعر الآخرين بدقة يكونون أفضل من الآخرين في الاستجابة بمرونة للتغيرات والأحداث في محيطهم الاجتماعي، بالإضافة إلى كونهم أكثر قدرة على بناء علاقات اجتماعية مستقرة ومتوازنة وفعالة،وبالإضافة إلى ذلك،تساهم المهارات الاجتماعية والوجدانية في تحسين وتطوير وإثراء الوظائف المعرفية للأفراد.

ويمكن تفسير وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الوجداني وجودة الحياة الدراسية،مما يعني أنه كلما كان الفرد على مستوى عالي من الذكاء الوجداني كلما كان تحصيله الأكاديمي مرتفع، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الفرأ، والنواجحة(2012)، والتي بينت أن الضغوط النفسية والصراعات والاحباطات التي يمر بها الفرد وطريقة تفكيره يمكن أن تؤثر بالسلب على تحصيله الأكاديمي، بينما نجد أن الشخص الذي لديه القدرة على ضبط وتنظيم ومعالجة انفعالاته والعمل وقت الأزمات وتحت الضغوط يتوقع منه أن يحقق نتائج طيبة وجيدة في دراسته الأكاديمية، ومواجهة الصعوبات والمشكلات التي يواجهها الفرد.

ويمكن تفسير وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الوجداني وجودة الحياة الاقتصادية،في ظل الظروف المعيشية الحالية، وعدم القدرة على توفير كافة الاحتياجات اليومية فإن الجانب الاقتصادي، الذي يشكل العمود الفقري للحياة اليومية، قد شغل قسمًا كبيرًا من تفكير الشباب واهتمامهم بمستقبلهم الاقتصادي، إلا أن طلبة الجامعة يتسمون بقدر كبير من الإيجابية، وذلك بالرغم مما يمر به الشعب اليمني من أزمات مختلفة ناجمة عن النزاع المسلح وسياسة الحصار والإغلاق التي تفرضها دول العدوان، وهذا يدل على معاني الإرادة القوية والتحدي والإصرار والأمل، فالإنسان اليمني راضٍ بقضاء الله وحكمه، وفي الوقت ذاته يطمح للتغيير والتحسين والإبداع، فهو صاحب عزيمة قوية، يتحدى الصعوبات يطور ويبني ويعمر، ويبتسم بشكل دائم وفي أحلك الظروف، فإيمانه بالله يمنحه الشعور بالسعادة وبالأمل والتفاؤل ومعنى الحياة .

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما توصلت إليه دراسة الدرديري(2002) من أن الطلاب مرتفعي الذكاء الوجداني مقابل الطلاب منخفضي الذكاء الوجداني يتسمون بسمة الراديكالية التي تدل على أن هؤلاء الطلاب متحررين ومجددين وتحليليين وأكثر فاعلية في حل المشكلات ويتميزون بالاستقلالية وعدم المسايرة والتوكيدية، وأثبتت الدراسة أن الطلاب مرتفعي الذكاء الوجداني مقابل الطلاب منخفضي الذكاء الوجداني يتميزون بسمة كفاية الذات مقابل الاعتمادية، وهذا يدل على أن هؤلاء الطلاب لديهم القدرة على حل مشاكلهم بأنفسهم ويرغبون في التفوق والنجاح، ولديهم القدرة على تقدير الذات وتحديد جوانب القوة والضعف ويتصفون بالثقة و لا يحتاجون إلى المساندة من الآخرين في معظم المواقف.(ذبيجي،2019: 183)

وأن العلاقة الإيجابية بين الذكاء الوجداني وجودة الحياة، تؤكد على أن طلبة الجامعات اليمنية، في ظل النزاع المسلح منذُ عام 2014، لديهم طموح كبير يساعدهم على النجاح والإنجاز والتوافق في الحياة التي يمارسونها بطريقة سليمة، مما يعزز لديهم التكاتف مع بعضهم البعض والتعاون في المواقف والأحداث بطرق إيجابية تجعلهم يبنون حياتهم بشجاعة وكفاح وإرادة وإصرار على النجاح رغم الضائقة الاقتصادية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال حقيقة بأن طلبة جامعة صنعاء والجامعات الخاصة،في ظل الأزمات المختلفة، الناجمة عن النزاع المسلح وسياسة الحصار والإغلاق وتفشي "فيروس كورونا"في اليمن، يتمتعون بمستوى عالي من الذكاء الوجداني وعلاقته بجودة الحياة في جميع مجالاته،والمهارات اللازمة لمواجهة الضغوطات، ولديهم قدرات مميزة على مواجهة الصعوبات والتحديات التي يواجهونها في حياتهم اليومية والتكيف معها بالطرق التي تناسبها، وبذلك يمارسون حياتهم بطرق إيجابية قدر المستطاع والتي تزيد من سعادتهم ونجاحهم في الحياة.

ومن خلال ما سبق ذكره يمكن القول أن مستوى الذكاء الوجداني الذي يتمتع به أفراد عينة الدراسة يتيح لهم بالاندماج والتوافق النفسي والاجتماعي خاصة مع البيئة الجامعية، وفي هذا الصدد يشير بارون أوان(1996) "أن الذكاء الوجداني يمثل مجموعة من القدرات غير المعرفية والكفاءات والمهارات التي تؤثر في قدرة الفرد على النجاح والتعايش مع متطلبات وضغوط الحياة"(إبتسام،16:2018).ويذكر جولمان (Golema,2000)أن الذكاء المعرفي

يسهم بنسبة (20%) فقط من العوامل التي تحدد النجاح في الحياة، تاركاً(80%) لعوامل أخرى منها الذكاء الوجداني(الفرا، والنواجحة،2012: 84).

الفرض الثاني: وينص هذا الفرض على أنـه:توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس الذكاء الوجداني وفقاً لمتغير الجنس (ذكور/ أناث).وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم استخدام اختبار (ت)Test.T،لعينتين مستقلتين للمقارنة بينهما.وذلك كما هو موضح بالجدول(9).

جدول (9) يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) للفرق بين متوسطي الذكور والإناث
على مقياس الذكاء الوجداني (ن=443)

المقياس	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة " ت "	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الذكاء الوجداني	الذكور	238	124.69	7.883	3.96	441	0.01 دالة
	الإناث	205	121.63	8.356			

يتضح من الجدول(9)أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث في مقياس الذكاء الوجداني عند مستوى دلالة (0.01) لصالح الذكور، وبالتالي تتحقق هذه الفرضية.وتتفق هذه النتيجة في الدراسة الحالية مع نتائج دراسات أخرى أكدت على الفروق لصالح الذكور كدراسة كل من: الأسطل(2010)، والقاضي(2012)، واختلفت هذه النتيجة للدراسة الحالية مع نتائج دراسات كل من:إبتسام، وبن صغير(2018)، والزحيلي(2011)،وعلوان، والنواجحة(2013).

ويتضح من الجدول السابق أن الطلاب الذكور حصلوا على درجات أعلى من درجات الطالبات،مما يدل أن لديهم قدرات عالية تساعدهم على التحكم في أنفسهم عند مواجهة المواقف الضاغطة بطريقة تزيد من قدرتهم على حل المشكلات التي تواجههم في حياتهم اليومية والسيطرة عليها بطريقة إيجابية تجعلهم يعيشون في حالة من الاستقرار والتكيف مع الحياة بنجاح وانسجام .

ويفسر الباحث هذه النتيجة بأنها نتيجة منطقية في مجتمعنا اليمني لأنه يعتمد بشكل كلي على الذكور أكثر من الإناث في جميع المواقف والأحداث التي يمرون بها والتي تواجههم بطريقة تزيد من قدرتهم على قيادة الأمور والسيطرة عليها بشكل صحيح داخل المجتمع الذين يعيشون فيه والتكيف معه بشكل يزيد لديهم

الاستمرار في الحياة بتوافق ونجاح أكثر من الإناث،في حين أشارت دراسة القاضي(2012) إلى أن الانفعالات هي في الأصل بنية معقدة تتأثر بالجنس والعمر والتنشئة الاجتماعية الأسرية في المجتمعات التقليدية التي تعزز الأدوار الأنثوية التقليدية الموجهة نحو العلاقات الاجتماعية والذكور يتجه نحو العمل والإنجاز، وأن الإناث أكثر عرضة للتقلبات المزاجية لأسباب فسيولوجية واجتماعية، وثقافية، ومن جهة أخرى يتعلق الأمر بتوقعات المجتمع للصورة النمطية للإناث،والتي تعتبرها عاطفية وحساسة للغاية ومتقلبة، على عكس الصورة النمطية الذكورية التي ترى فيه أنه مستقر عاطفياً وأكثر ثبات ورباطة جاش.

الفرض الثالث: وينص هذا الفرض على أنه:توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس الذكاء الوجداني وفقاً لمتغير الجامعة(حكومي /خاص). وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم استخدام اختبار (ت) Test.T، لعينتين مستقلتين للمقارنة بينهما. وذلك كما هو موضح بالجدول(10).

جدول (10) يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) للفرق بين متوسطي الجامعة(حكومي /خاص)
على مقياس الذكاء الوجداني (ن=443)

المقياس	الجامعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة " ت "	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الذكاء الوجداني	جامعة صنعاء (حكومي)	234	122.38	8.257	-2.421	441	0.01 دالة
	جامعات خاصة	209	124.27	8.124			

يتضح من الجدول(10)أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة جامعة صنعاء(حكومي) وطلبة الجامعات الخاصة في مقياس الذكاء الوجداني عند مستوى دلالة (0.01) لصالح طلبة الجامعات الخاصة، وبالتالي تتحقق هذه الفرضية. وتتفق هذه النتيجة في الدراسة الحالية مع دراسة الأسطل(2010) والتي أشارت إلى وجود فروق بين جامعات قطاع غزة لصالح بعض الجامعات في بعض المكونات.

ويتضح من الجدول السابق أن نتيجة الفروق بين متوسطات درجات طلبة الجامعة في الذكاء الوجداني متقاربة جداً، وبالتالي لا يمكن تحديد الفروق وفقاً لمتغير الجامعة، ويمكن إرجاع هذه الفروق إلى عامل الصدفة.

ويفسر الباحث هذه النتيجة في ضوء حقيقة أن طلبة الجامعة هم أكثر فئات المجتمع تشابهاً في الظروف والمواقف التي يتعرضون لها بالجامعة ورغم اختلاف أسماء الجامعات إلا أنهم يعيشون في بيئة اقتصادية واجتماعية وثقافية وظروف متشابهة،لذلك جاءت النتيجة لصالح التشابه بينهما أكثر من الاختلاف، إلا أن الباحث يعزو هذه الاختلافات لصالح طلبة الجامعات الخاصة، مما يدل أن الجامعات الخاصة لها معاملة خاصة في شروط القبول والتسجيل، وتمنح المزيد من الحرية بالنسبة للطلبة في الجانب الأكاديمي من حيث المقررات،والالتزام، واختيار المدرسين، وممارسة بعض الأنشطة، عكس الجامعات الحكومية.

الفرض الرابع: وينص هذا الفرض على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس جودة الحياة وفقاً لمتغير الجنس (ذكور/ أناث).وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم استخدام اختبار (ت) Test.T،لعينتين مستقلتين للمقارنة بينهما. وذلك كما هو موضح بالجدول(11).

جدول (11) يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) للفرق بين متوسطي الذكور والإناث
على مقياس جودة الحياة (ن=443)

المقياس	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة " ت "	درجة الحرية	مستوى الدلالة
جودة الحياة	الذكور	238	151.75	9.215	.876	441	.382 غير دالة
	الإناث	205	151.01	8.516			

يتضح من الجدول(11)إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث في مقياس جودة الحياة، وبالتالي فإن هذه الفرضية لم تتحقق. وتتفق هذه النتيجة في الدراسة الحالية مع نتائج دراسات أخرى أكدت على عدم الفروق وفقاً لمتغير الجنس كدراسة كل من: الخير، وبوداود(2020)،وحسن(2011)، بينمااختلفتهذه النتيجة للدراسة الحالية مع دراسة كل من: أدم، والجاجان(2014)،والأسطل(2010)،و AL-, (2017) Huwailah.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الضغوط النفسية الحياتية التي يتعرض لها طلبة الجامعة هي نفسها لكلا الجنسين، وهذا يشير إلى أن الإناث تتحمل أعباء ومسئوليات الحياة مثل الذكور، وأن للإناث دورا أكبر في الحياة مما كان عليه في السابق، مما يجعلها على دراية بالضغوط النفسية كأخيها الرجل، ويمكن أن يرجع هذا إلى التغيرات الاجتماعية، والثقافية، والاقتصادية، والتعليمية، والتربوية التي حدثت في المجتمع اليمني، وانعكاسها على عملية التنشئة الاجتماعية، ويمكن إرجاع هذه النتيجة أيضا إلى طبيعة المرحلة العمرية التي يمر بها طلبة الجامعة فهي تشكل بداية مرحلة الشباب، والتي يتطلع فيها الطلبة ذكورا وإناثا على حد سواء إلى بناء مستقبلهم الأسري والمهني، وبالتالي يتشاركون في نفس الهموم والمشاكل والظروف الصعبة السائدة في المجتمع اليمني الناجمة عن النزاع المسلح المستمر، مما يدفعهم إلى الاعتماد على النفس للتغلب على صعوبات الحياة، والدفاع عن حقوقهم.

فإن الأسرة اليمنية الحديثة تحث الإناث مثل الذكور على الانخراط في مجالات الحياة المختلفة، والذي يعد مقبولا اجتماعيا، والذي يسمح للمرأة بالتفوق والمنافسة، وبالتالي تغيير مستوى طموح المرأة وأصبحت أكثر تطلعا وطموحا، وأكثر دافعية للإنجاز عن ذي قبل، بالإضافة إلى تأثير ظروف المجتمع، بما فيها تحقيق الاكتفاء الذاتي، وعدم ضمان المستقبل في حالة الطلاق، مما يزيد من دافعيتهن للتفوق والنجاح لضمان المستقبل والتحرر من القيود الاقتصادية(حسن،2011: 160)، ومن جانب آخر يرى(علوان، والنواجحة،2013: 38)، أن العبء الأكبر يقع على كاهل الذكور، فهم يتحملون الكثير من المعاناة والألم والتهديد الخارجي والضغوط والخوف من المستقبل والانشغال بهموم الحياة، كل هذه الأمور من شأنها أن تترك العديد من الآثار السلبية على صحة الفرد الجسمية والنفسية.

الفرض الخامس: وينص هذا الفرض على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس جودة الحياة وفقاً لمتغير الجامعة(حكومي /خاص).وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم استخدام اختبار (ت) Test.T،لعينتين مستقلتين للمقارنة بينهما. وذلك كما هو موضح بالجدول(12).

جدول (12) يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) للفرق بين متوسطي الجامعة(حكومي /خاص)
على مقياس جودة الحياة (ن=443)

المقياس	الجامعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة " ت "	درجة الحرية	مستوى الدلالة
جودة الحياة	جامعة صنعاء (حكومي)	234	150.61	9.011	-2.003	441	0.04 دالة
	جامعات خاصة	209	152.30	8.700			

يتضح من الجدول(12)أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة جامعة صنعاء(حكومي) و طلبة الجامعات الخاصة في مقياس جودة الحياة عند مستوى دلالة (0.04) وهي قيمة أقل من مستوى الدلالة (0.05) وهذا يدل على وجود فروق لصالح طلبة الجامعات الخاصة، وبالتالي تتحقق هذه الفرضية. وتتفق هذه النتيجة في الدراسة الحالية مع دراسة الأسطل(2010) والتي أشارت إلى وجود فروق بين جامعات قطاع غزة لصالح بعض الجامعات في بعض المكونات.

ويتضح من الجدول السابق أن نتيجة الفروق بين متوسطات درجات طلبة الجامعة في مقياس جودة الحياة متقاربة، وبالتالي لا يمكن تحديد الفروق وفقاً لمتغير الجامعة، ويمكن إرجاع هذه الفروق إلى عامل الصدفة.

ويمكن تفسير ذلك من خلال حقيقة أن واقع المجتمع اليمني لا يختلف باختلاف الجامعة، حيث يعيش جميع أفراد المجتمع اليمني نفس التجارب والتحديات والظروف السياسية والاقتصادية والاجتماعية التي سببها النزاع المسلح وتتمثل هذه الضغوط في إغلاق معظم المؤسسات والمنشآت الإنتاجية، وتسريح العديد من الموظفين، من جهة، وحرمان موظفي الدولة من رواتبهم، وانتشار الفساد، والمحسوبية، من جهة أخرى،وتفشي "فيروس كورونا" الذي خلق عبئا آخر.ولجامعة صنعاء حالة خاصة،حيث أغلقت لفترات متقطعة بسبب التغيرات السياسية منذ عام 2011 وموقعها بالقرب من ساحات الاعتصام وتحولت إلى ثكنة عسكرية، وبداية حرب 2015 أغلقت لفترة نتيجة القصف الجوي أسوة بالجامعات الحكومية الأخرى، على عكس الجامعات الخاصة، ثم استأنفت الدراسة بشكل غير منتظم في ظروف صعبة وخوفاً من القصف وعدم وجود ميزانية تشغيلية وحرمان من الرواتب مما أدى إلى غياب بعض الأساتذة وانسحاب العديد من الطلاب، وهذا له دور في إحداث مظاهر القلق والتوتر والخوف والقلق على مستقبل أحلامهم، وماذا سيحدث لهم في المستقبل إذا استمر الوضع لفترة طويلة على مستوى جميع مجالات الحياة، على أساس توفير الحاجات الأساسية للحياة الحالية والمستقبلية،

والتي تتزايد باستمرار، سواء من حيث ارتفاع الأسعار، أو من حيث تكاليف المعيشة الأخرى، ومنها صعوبة توفير مستلزمات الدراسة وعدم قدرتهم على دفع الرسوم الدراسية.

شريحة طلبة الجامعة جزء من هذا المجتمع، وبالتالي فإنهم يمرون بمستويات متشابهة من الضغوطات النفسية والاقتصادية الخانقة بغض النظر عن الجامعة التي ينتمون إليها، لذلك جاءت النتيجة لصالح التشابه بينهما أكثر من الاختلاف، إلا أن الباحث يعزو هذه الاختلافات لصالح طلبة الجامعات الخاصة، مما يدل أن الجامعات الخاصة ظروفها في الوقت الراهن أفضل منجامعة صنعاء أو الجامعات الحكومية، بسبب الحرب، ومعاملة خاصة في شروط القبول والتسجيل،وتمنح المزيد من الحرية بالنسبة للطلبة في الجانب الأكاديمي من حيث المقررات، والالتزام، واختيار المدرسين، وممارسة بعض الأنشطة، عكس الجامعات الحكومية التي هي أكثر انضباطاً.

الخاتمة:

انطلاقاً من الأهداف الرئيسية للدراسة المتمثلة في الكشف عن طبيعة العلاقة بين متغيري الذكاء الوجداني وجودة الحياة لدى طلبة جامعة صنعاء والجامعات الخاصة في ظل جائحة كورونا والنزاع المسلح في اليمن، إضافة إلى معرفة ما إذ كانت هنا كفروق في متغيرات الذكاء الوجداني وجودة الحياة وفقاً لمتغيري الجنس، والجامعة، فإن الدراسة الحالية توصلت إلى ما يلي:

-وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين الدرجة الكلية للذكاء الوجداني وبين درجات أبعاد جودة الحياة (الصحة الجسمية والنفسية، الأسرية والاجتماعية، الدراسية، الاقتصادية) عند مستوى دلاله (0.01).

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث في مقياس الذكاء الوجداني عند مستوى دلالة (0.01) لصالح الذكور.

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة جامعة صنعاء(حكومي) و طلبة الجامعات الخاصة في مقياس الذكاء الوجداني عند مستوى دلالة (.010) لصالح طلبة الجامعات الخاصة.

-عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث في مقياس جودة الحياة عند مستوى الدلالة (0,05).

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة جامعة صنعاء(حكومي) و طلبة الجامعات الخاصة في مقياس جودة الحياة عند مستوى دلالة (0.04) وهي قيمة أقل من مستوى الدلالة (0.05).

التوصيات:

بناءً على الدراسات السابقة ونتائج الدراسة الحالية يوصي الباحث بالآتي:

-أن تتبنى جامعة صنعاء الاهتمام بتنمية الذكاء الوجداني بين الطلبة من جهة والأساتذة من جهة أخرى من خلال المناشط الاجتماعية المختلفة، بما يحقق السعادة النفسية ويخلق نوعاً من المناخ الأكاديمي المعافى وخال من الأمراض النفسية.

-تقديم الدعم النفسي والاجتماعي لطلبة الجامعة من خلال تنفيذ برامج تخصصية تساهم في بناء شخصية متوازنة ومتناغمة وقادرة على تحمل مصاعب الحياة.

-العمل على زيادة الاهتمام بالطلاب من قبل وزارة التربية والتعليم وأولياء الأمور من أجل الارتقاء بمستوى جودة حياة الطلاب، سواء بالمؤسسات الأكاديمية أو بالبيئة المحلية، لما لمتغير جودة الحياة من تأثير إيجابي على الكفاية الذاتية للفرد.

-يوصي الباحث الباحثين بإجراء المزيد من الدراسات في هذا الموضوع بصورة موسعة في الجامعات اليمنية ومقارنة نتائج هذه الدراسة مع الدراسات الجديدة.

قائمة المراجع:

1.إبتسام، غانم، وصغير، بن كريمة(2018)، الذكاء الوجداني لدى الطالب الجامعي دراسة ميدانية بالمدرسة العليا لأساتذة التعليم التكنولوجي – سكيدة – الجزائر، مجلة وحدة البحث في تنمية الموارد البشرية،المجلد (9) العدد(3) الجزء الثاني، صص 3 -23.

2.أدغار، نوال، وموسى، محمود(2021)، تطوير مقياس جولمان للذكاء الوجداني على طلاب الجامعة في ظل الموجه الثانية لجائحة كورونا في البيئة المغربية، المجلة المغربية للتقييم والبحث التربوي، العدد(5)، صص41-57.

3.أدم، بسماء، والجاجان، ياسر(2014)،جودة الحياة وعلاقتها بتقدير الذات، مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية، المجلد(36) العدد(5)، صص 345-360.

4.الأسطل، مصطفي رشاد(2010)، الذكاء العاطفي وعلاقته بمهارات مواجهة الضغوط لدى طلبة كليات التربية بجامعات غزة، رسالة ماجستير، منشورة، قسم علم النفس، كلية التربية، الجامعة الإسلامية،غزة.
5. البادية هاجر، وسعيد الظفري(2021)،الذكاء العاطفي وعلاقته بالأمل لدى طالبات جامعة السلطان قابوس في سلطنة عمان، مجلة جامعة النجاح للأبحاث(العلوم الإنسانية) المجلد(35)، العدد(4).
6.حسن، صادق(2011)، الضغوط النفسية وعلاقتها بالذكاء الوجداني لدى طلبة الجامعة في اليمن والجزائر، دراسة مقارنة، رسالة ماجستير منشورة، قسم علم النفس، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر.
7.حنصالي، مريامة(2014)، إدارة الضغوط النفسية وعلاقتها بسمتي الشخصية المناعية في ضوء الذكاء الانفعالي، رسالة دكتوره منشورة، قسم علم النفس، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر.
8.الخير، زينب، وبوداود، حسين(2020)، الذكاء العاطفي وعلاقته بجودة الحياة لدى تلاميذ ثانوية الجودي بلقاسم بمدينة الأغواط،دراسات نفسية وتربوية، المجلد (13) العدد(3) جامعة عمار ثليجي بالأغواط الجزائر، صص 94-111.
9.الدرديري، عبدالمنعم(2004)، الذكاء الوجداني لدى طلاب الجامعة وعلاقته ببعض المتغيرات المعرفية والمزاجية، عالم الكتب، القاهرة.
10.الدرديري، عبد المنعم(2015)، الذكاء الوجداني وعلاقته بالذكاء العام ودافعية الانجاز لدى طلبة الجامعة، مجلة كلية التربية، جامعة الازهر، العدد(64) الجزء الرابع، صص381-421.
11.ذبيحي، حسن(2019)، الذكاء الوجداني وعلاقته بالأفكار اللاعقلانية والسلوك العدواني لدى تلاميذ الرابعة متوسط، رسالة دكتوراه، قسم علم النفس، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد بوضياف بالمسيلة.
12.رزق، محمد، وعثمان، فاروق(2001)، الذكاء الانفعالي: مفهومه وقياسه، مجلة علم النفس، الهيئة المصرية العامة للكتاب، العدد(58)، السنة (15).
13.رغد عابدين(2016) الذكاء الوجداني وعلاقته بالتوافق الزواجي، مجلة جامعة البعث، المجلد (38)، العدد(3)، صص41- 71.

14.الزحيلي، غسان(2011) دراسة الفروق في الذكاء الوجداني لدى طلبة التعليم المفتوح في جامعة دمشق وفقاً لبعض المتغيرات، مجلة جامعة دمشق، المجلد(27)،العدد(3 +4)،صص233- 278.

15.السيد، عامر عبدالناصر(2020)،إسهام الصمود النفسي في جودة الحياة في ظل جائحة كورونا "Covid-19"،المجلة التربوية، المجلد(76)،جامعة سوهاج، كلية التربية، مصر، صص 1-12.

https://search.mandumah.com/Record/1061472

16.شافيه، بوشمال، وهناء، بوقشبية(2017)، الذكاء الوجداني وعلاقته بالتفوق الدراسي للطلبة الجامعيين، بحث تخرج، قسم علم النفس والاجتماع، كلية العلوم الانسانية، جامعة 8 ماي1945، الجزائر.

17.شلبي، إسراء رضا، وأخرون(2017)، الذكاء الوجداني وعلاقته بجودة الحياة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، دراسات تربوية واجتماعية، المجلد(23) العدد (1)، جامعة حلوان – كلية التربية، صص 1247-1282.

18.عباس، أسماء أحمد (2021)، الذكاء الوجداني كمنبئ بالمرونة النفسية لدى أطفال الروضة، مجلة كلية التربية، العدد(46)، جامعة جنوب الوادي، صص 178-207.

19.عبد الغفار، أنور فتحي (2003)، الذكاء الوجداني وإدارة الذات وعلاقتهما بالتعليم الموجه ذاتياً لدى طلاب الدراسات العليا - كلية التربية جامعة المنصورة، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، العدد(53)ن الجزء(2)، صص133-167.

20.علوان، نعمات، والنواجحة، زهير(2013)، الذكاء الوجداني وعلاقته بالإيجابية لدى طلبة جامعة الأقصى بمحافظة غزة، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد(21) العدد(1)،صص1-51.

21.عيد، نانسي (2018)، مقياس جودة الحياة للمراهقين ضعاف السمع، مجلة البحث العلمي في التربية، العدد(19)، جامعة عين شمس.

22.الغافري، حمد، وأخرون(2020)،فاعلية برنامج تدريبي في تنمية الذكاء الوجداني لدى معلمي العلوم الرياضيات والمجال الثاني بسلطنة عُمان، المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث- مجلة العلوم التربوية والنفسية – المجلد(4)،العدد(10).

23.الفرا، إسماعيل، النواجحة، زهير(2012)، الذكاء الوجداني وعلاقته بجودة الحياة والتحصيل الأكاديمي لدى الدارسين بجامعة القدس المفتوحة بمنطقة خان يونس التعليمية، مجلة جامعة الأزهر بغزة، سلسلة العلوم الإنسانية،المجلد(14)،العدد(2)،صص57- 90.
24.فرح، علي(2015)، فاعلية برنامج إرشاد جمعي سلوكي معرفي في تحسين الذكاء الوجداني لدى عينه من طالبات المرحلة الثانوية بمحلية الخرطوم، مجلة العلوم التربوية، العدد(2)، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجي، عمادة البحث العلمي، صص31-48.
25.قمر، مجذوب أحمد(2016)، الصحة النفسية والذكاء الوجداني وعلاقتهما ببعض المتغيرات، مجلة العلوم النفسية التربوية، المجلد (2) العدد(1).
26.القاضي، عدنان محمد (2012) الذكاء الوجداني وعلاقته بالاندماج الجامعي لدى طلبة كلية التربية في جامعة تعز، المجلة العربية لتطوير التفوق، المجلد(3)، العدد (4)صص 26-80.
27.الكبيسي، عبد الكريم (2016)، قياس مستوى جودة الحياة لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعة (دراسة ثقافية مقارنة) لعينات (ليبية وعراقية ومصرية)،مجلة البحوث التربوية والنفسية،المجلد(13) العدد(49)، جامعة بغداد.
28.محمد، مي إدريس(2021)،جودة الحياة وعلاقتها بالقلق الاجتماعي لدى الطالبات الجامعيات المصريات والسعوديات دراسة ثقافية مقارنة،مجلة كلية الآداب، جامعة القاهرة، المجلد (18)العدد (8)، صص 382-460.
29.معمريه، بشير(2015)، الذكاء الوجداني كمفهوم حديث في علم النفس، مجلة شبكة العلوم النفسية، العدد (6)،ص 40- 54.
30.منسي، محمود، وكاظم، علي (2010)،تطوير وتقنين مقياس جودة الحياة لدى طلبة الجامعة في سلطنة عمان، أمارابك مجلة علمية محكمة تصدر عن الأكاديمية الأمريكية العربية، للعلوم والتكنولوجيا، المجلد(1) العدد(1).
31.مواطنة لحقوق الإنسان(2021)،حرب التجهيل، دراسة ميدانية عن تأثير النزاع المسلح على الوصول للتعليم في اليمن، صص 9-99.
32.البشر، سعاد عبد الله، والحميدي، حسن عبدالله(2019)، معنى الحياة وعلاقته ببعض أبعاد التفكير الإيجابي في ضوء الرضا عنالحياة لدى طلبة الجامعة بدولة

الكويت، مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد(16)، العدد(2)،صص 353- 383.
33.ذبيجي، الحسن(2019)، الذكاء الوجداني وعلاقته بالأفكار اللاعقلانية والسلوك العدواني لدى تلاميذ الرابعة متوسط، رسالة دكتوره منشورة، كلية العلوم الإنسانية، قسم علم النفس، جامعة محمد بوضياف المسيلة.
34.الهي، سوسن(2009)، علاقة الذكاء الوجداني بالاتجاهات الوالدية للتنشئة كما تدركها طالبات مرحلتي التعليم الثانوي والجامعي بمدينة مكة المكرمة، رسالة دكتوراه، منشورة، قسم علم النفس، كلية التربية بنات، جامعة أم القرى.
35.الاسود، فايز علي(2015)، الضغوط النفسية الناجمة عن الحرب على غزة لدى طلبة جامعة الازهر بغزة، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوي والنفسية، المجلد(23)،العدد(4)،صص 87-111.
https://mwatana.org/wp-content/uploads/2021/07/War-Of-Ignorance-Ar.pdf
36.Al-Huwailah, A. (2017). Quality of Life and Emotional Intelligence in a Sample of Kuwait University Students. Journal of Education andPractice,Vol (8) (3),pp. 180-185
37.Chaudhury, B. at al. (2020), Emotional Intelligence and Academic Achievement of Higher Secondary School Students, MaharshiDayanand University, Research Journal ARTS, ,Vol.(19)(1) pp.27-36.
38.Habits in Blended Learning Environments: The Mediating Role of Cognitive Engagement during COVID-19. Journals Behavioral Sciences,12-14.
39.Halian, A,.(2020), Emotional Intelligence In The Structure of Adaptation Process of Future Healthcare Professional's, -Volumen(7), pp: 447-460.
40.Javed. I.at.al.(2022). The Impacts of Emotional Intelligence on Students’ Study

41.Moroń, M. at al. (2021), Trait emotional intelligence and emotional experiences during the COVID-19 pandemic outbreak in Poland: A daily diary study, Personality and Individual Differences,Volume (168),(1) January.

42.Mousa, Amal Awad, at, .al,.(2017),Relationship between Perceived stress, Emotional Intelligence and Hope among Intern Nursing Students, Volume(6), Issue (3),pp:75-83.

43.Noor, N,. at al.(2021), An Exploratory Study on Emotional Intelligence and Life Satisfaction among University Students (KajianEksploratifmengenaiKecerdasanEmosidanKepuasanHidup di KalanganPelajarUniversiti), JurnalPersonaliaPelajar,.Vol (24)(1): 75-84.

44.Pelly,.Diane,.at,.al,.(2022), Worker Stress, Burnout, and Wellbeing Before and During the COVID-19 Restrictions in the United Kingdom, ORIGINAL RESEARCH article, Front. Psychol., (5),pp:1-13.

45.Pérez, A,. (2021), A Study of the Emotional Intelligence and Personality Traits of University Finance Students.(MDPI),Educ. Sci., (11), (25),pp:1-12.

46.Ruiz, M. at al. (2021),Trait Emotional Intelligence and Wellbeing During the Pandemic: The Mediating Role of Meaning-Centered Coping Maria-Jose Sanchez-Ruiz1, Natalie Tadros1, Tatiana Khala.https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2021.648401/full

47.Sarıkaya, Muhsin,(2021), An Investigation of the Relationship between COVID-19 Anxiety and Burnout among Music Teachers, International Journal on Social and Education Sciences, Vol.(3), No.(4), pp:789-806.

48.Schoepsa, k,. (2021), Impact of Emotional Intelligence on Burnout among Spanish Teachers:A Mediation Study, PsicologíaEducativa, pp.1-9.

49.Sfetcu, K,. (2020), Emotional Intelligence, (4)International Journal of Pedagogical Innovations No. (1) .ttps://www.researchgate.net/publication/

Emotional intelligence and its relationship to the quality of life of university students in light of the Corona pandemic and the armed conflict in Yemen

Dr. Nasser Ali Al-Baddai
Assistant Professor of Psychology
Center for Political and Strategic Studies - Sana'a University - Yemen

Abstract: The study aims to reveal the nature of the relationship between the variables of emotional intelligence and quality of life among students of Sana’a University and a number of students of private universities in the capital Sana’a in light of the Corona pandemic and the armed conflict in Yemen. The study sample consisted of (443) students, tools were built, and the curriculum was used Analytical descriptive, and the results of the study showed that there is a positive correlation between the total degree of emotional intelligence and the degrees of quality of life dimensions, and there are differences between the average degrees of males and females in the measure of emotional intelligence in favor of males, as well as differences between the average degrees of students of Sana’a University (governmental) and Private university students in the measure of emotional intelligence and quality of life in favor of private university students, and the results indicated that there were no differences between the average scores of males and females in the quality of life scale. In light of the results, the study presented a number of relevant recommendations.

Keywords: emotional intelligence, quality of life, university students.

فاعلية برنامج علاجي جمعي روائي في خفض أعراض ضغوط ما بعد الصدمة لدى الأسرى المحررين

أ.أحمد إبراهيم منصور
قسم علم النفس والإرشاد، جامعة النجاح الوطنية-فلسطين
د. فايز عزيز محاميد
قسم علم النفس والإرشاد، جامعة النجاح الوطنية-فلسطين

ملخص: هدفت الدراسة إلى فحص فاعلية برنامج علاجي قائم على العلاج الروائي؛ في خفض أعراض اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة لدى الأسرى المحررين، حيث تم إجراء الدراسة على عينة مكونة من (20) أسيراً محرراً من مختلف محافظات الضفة الغربية، ممن حصلوا على أعلى الدرجات على مقياس اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة. وقد تم توزيع المشاركين عشوائيا إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية مكونة من (10) أسرى محررين، تلقوا برنامجاً علاجياً روائياً مكوناً من(15) جلسة إرشادية، بواقع جلستين أسبوعياً، ومجموعة ضابطة لم تتلقّ البرنامج العلاجي، وبعد الانتهاء من تطبيق البرنامج مباشرة نُفّذ قياس بعدي لكلتا المجموعتين.

واستخدم اختبار ولكوكسون (Wilcoxon Test) لفحص الفروق بين متوسطات رتب القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية. كما تم استخدام اختبار مان ويتني (Man Whitney) لفحص الفروق بين متوسطات رتب القياس البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة، وقد اظهرت النتائج وجود فروق في متوسطات رتب القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية، وأيضاً وجود فروق في متوسطات رتب القياس البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية، مما يدل على فاعلية العلاج الروائي في خفض أعراض اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة. وبناء على تلك النتائج فإن البحث يوصي بتقديم الخدمات النفسية للأسرى المحررين عبر تطبيق البرامج العلاجية على الأسرى المحررين من قبل المختصين النفسيين في هيئة شؤون الأسرى والمحررين، أو المؤسسات ذات الصلة، وإجراء دراسات عربية أُخرى تتناول العلاج الروائي مع اضطرابات

ومشكلات نفسية مختلفة، وكذلك تنفيذ برامج علاجية مستندة إلى العلاج الروائي مع فئات إرشادية مختلفة.

الكلمات المفتاحية: العلاج الروائي، اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة، الأسرى المحررين.

مقدمة

إن الحياة الإنسانية عرضة دائماً للتهديدات والمخاطر، سواء المتوقعة أو المفاجئة، وسواء كانت هذه التهديدات مصدرها البيئة الطبيعية مثل: الزلازل والفيضانات والأعاصير، أو مصدرها البيئة الاجتماعية من صنع البشر، كالحروب والاغتصاب والتعرض للاعتداء البدني وغير ذلك، وهذه المخاطر والتهديدات، ولما تتركه من آثار على من يتعرض لها، قد اتخذت تسميات متعددة مثل: الشدة والإجهاد والكروب والصدمات (يعقوب، 1999).

وتتأثر شخصية الفرد بالمواقف من حوله، حسب شدتها ومكان حدوثها، وزمنها، كما أن استجابة الفرد للحدث الصادم تختلف باختلاف الفروق الفردية بين الأفراد، وتكون هذه الاستجابة متأثرة بالعوامل الاجتماعية والشخصية والذاتية للفرد (الطريري، 1994). وعند تعرض الفرد إلى حدث صادم تكون الأعراض التي ترافقه أقرب إلى تشخيص اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة، وبالرغم من عدم تكرار الحدث، إلا أن هذه الأعراض غالبا ما تكون مرتبطة بتذكر الصدمة، وقد تكون مستمرة(van der Kolk, 2005). وقد أورد الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات النفسية الطبعة الخامسة (APA, 2013: 271) أربع تقسيمات لأعراض اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة للأشخاص الذين يستوفون معايير التشخيص وهي:

-إعادة تذكر الحدث الصادم (Re Experiencing the Traumatic Events): وهي عبارة عن ذكريات إقحامية متكررة ومجموعة من التخيلات والكوابيس، أي حالة من التكرار والاسترجاع المتواصل للحدث (APA, 2000: 428). ويكون باستمرار معاودة الشخص للحدث الصادم(إعادة معايشة) ، فكثيراً ما يستدعي إلى ذاكرته الأحداث الصادمة التي تكون على شكل ذكريات متكررة ومقحمة، بالإضافة إلى الكوابيس المستمرة والتوتر الانفعالي عند تعرضه إلى اشارات ترمز إلى الحدث الصادم (Nolen-Hoeksema, 2015).

-التجنب (Avoidance): وهو يشير إلى نفور الفرد من الذكريات والمحفزات التي تثير ذكريات الصدمة. ويعد التجنب للحدث من الأعراض المرافقة لاضطراب ضغوط ما بعد الصدمة، ويتم بالابتعاد عن كل ما يرمز للحدث سواء أشخاص، أو أماكن، أو حتى أفكار (Ahmad, 2010 ; Hijazi, 2012 ; Nolen-Hoeksema, 2015).

-التغيرات في الإدراك والمزاج (Changes in Perception and Mood): وتتضمن أفكاراً مشوهة حول الذات والآخرين والعالم، وترتبط أيضا بالمزاج المكتئب والبلادة، بالإضافة إلى لوم الذات والآخرين، مع فقدان الاهتمام بالأنشطة والهوايات كما كان يحدث من قبل؛ كما يحدث تناقص بالأنشطة التي تعد مهمة للشخص (عبد الخالق، 1998).

-الاستثارة الزائدة (Over Arousal): كالعدوان واضطرابات النوم وزيادة الحساسية للمؤثرات البيئية، كردود الفعل المفاجئة والمبالغ بها (Nolen-Hoeksema, 2015).

وهذه الأعراض تؤثر على الصحة النفسية، وقد تستمر في بعض الأحيان لسنوات عديدة بعد وقوع الكوارث أو الأحداث الصادمة (Celebi & Metindogan, 2010) وتعد ظروف الأَسرُ مسبباً لظهور اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة (عكاشة وعكاشة، 2009). ويؤكد كل من إلزبيث وأكباما (Akbama, 2013 & Elizabeth) أن فترة الاعتقال من أشد الظروف التي يمر بها الفرد، وأصعبها، بسبب ظروف التحقيق، والعزل الانفرادي، وانعدام الحرية الشخصية.وتؤكد خميس (Khamis, 2013) أن المعرضين لتجربة الاعتقال غالبا ما يطورون أعراض الصدمة، وكلما كانت ظروف الأسر قاسية زادت من تأثير الخبرة الصادمة على الفرد.

وما زال الشعب الفلسطيني يعيش تحت الاحتلال الإسرائيلي، ويُمارس ضده الاختطاف والسجن (Abu-Rayyan, 2009)، إذ بلغ عدد الفلسطينيين الذين تعرضوا للاعتقال منذ بداية الاحتلال عام (1948) حتى عام (2016) قرابة(1000000شخص) بينهم أكثر من (15 ألف فتاة فلسطينية)، وعشرات الآلاف من الأطفال (هيئة شؤون الأسرى، 2016). وتعد نسبة اعتقال الفلسطينيين نسبة كبيرة جداً، بل الأكبر عالمياً مقارنة بعدد السكان (لافي، 2005). حيث بلغ عدد الفلسطينيين الذين تعرضوا للاعتقال منذ بدء انتفاضة الأقصى أيلول/ 2000،

وحتى نيسان /2016 أكثر من (90000) حالة اعتقال، بينهم أكثر من (11000) طفل تقل أعمارهم عن الثامنة عشرة، ونحو ألف وثلاثمائة امرأة (هيئة شؤون الأسرى والمحررين، 2016).

ويعيش الأسرى الفلسطينيون حياة قاسية داخل السجون الإسرائيلية لما يتعرضون له من تعذيب، حيث تُعدُّ إسرائيل الكيان الوحيد في العالم الذي يستخدم قوانين تعسفية داخل المعتقلات؛ ومنها شرعنة التعذيب الذي أُقرَّ (عام1987) بتوصيات من لجنة (لنداو) التي صادق عليها الكنيست الإسرائيلي (مؤسسة عامل الدولية، 2011). ففي دراسة قام بها رصرص وسحويل وسحويل عام (2011)، أشارت نتائجها إلى أن (92%) من الاعتقال يحدث بعد منتصف الليل، وهذا يؤدي إلى حدوث ضرر ومعاناة نفسية مضاعفة لدى الفرد، إذ يصاحب عملية الاعتقال صدمة نفسية مباشرة نتيجة للانتهاكات المختلفة: كالضرب والشتم وتدمير ممتلكات المنزل. فمن خلال ما يشهده الأسير من عذاب ومعاناة منذ لحظة اعتقاله حتى تعرضه للتعذيب أثناء التحقيق، يمر الأسرى بحالة نفسية سيئة تتمثل بتكرار أفكار وذكريات مرتبطة بتجربة التعذيب، وأحلام مزعجة يرافقها صعوبة في النوم، وعلى صعيد آخر، يحاول الأسير تجنب كل ما يتعلق بتجربة التعذيب والأنشطة والأشخاص المرتبطين بها، ومن الأعراض المزمنة التي قد ترافق الأسير: الغضب وضعف التركيز، وزيادة الحذر والشك أيضاً. ناهيك عن أعراض فسيولوجية كالتعرق والصداع وصعوبة التنفس (لافي، 2005). ووجد سرمك (1995) أن تجربة الاعتقال تخلف آثاراً نفسية منها: القلق والكآبة والأحلام المتكررة واللامبالاة، وأحياناً اضطرابات نفسية عميقة. كما ترافق الأسرى اضطرابات أخرى مثل الاكتئاب، واضطرابات الأكل، وأعراض أخرى كضعف التركيز (ثابت وآخرون، 2008).

وأكد اسنمان دي (2003) في دراسته على عدد من الأسرى الفلسطينيين أن (36%)منهم يعانون من الاكتئاب وأن (18%) يعانون من أعراض اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة مشار إليه في (العيسي، 2017). إذ أشار الزير (2001) بدراسته على الأسرى المحررين أن (35%) من أفراد عينته لديهم أعراض اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة بسبب التعذيب النفسي وأن هناك علاقة ارتباطية بين التعذيب والآثار بعيدة المدى الناتجة عن اضطرابات الصدمة. ويؤكد أبو إسحاق (2000)، إن اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة هو الأعلى نسبة بين عينة

دراسته التي شملت (150اسيراً محرراً)، إذ كان من بينهم (33%) يعاني من أعراض اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة (PTSD).

وتعدّ معاناة الأسير الفلسطيني مستمرة حتى بعد الإفراج عنه؛ بسبب ما يخلفه التعذيب من آثار نفسية تنعكس على أبعاد شخصيته السلوكية والانفعالية والعقلية (أبو هين، 1991). وتشير الدراسات الحديثة أن الصدمة النفسية ترافق السجناء بعد الإفراج عنهم (Boxer et al., 2011). لذلك يحتاج الأسرى إلى الاستقرار النفسي للارتداد والعيش حياة مجدية ومنتجة بعد قضاء مدة أسرهم، وينبغي أن توفر البيئة الأسرية مناخاً عاطفيا ونفسيا لتحسين مستوى التكيف لدى هؤلاء، إذ يواجه معظم الأسرى مشاكل في التكيف؛ بسبب قضاء كثير من وقتهم في العزلة والسجن الانفرادي (Melgosa, 2007). ويوصي محمود (1997) بضرورة تقديم الخدمات النفسية والإرشادية لكل أسير محرر يعاني من صعوبة في التكيف. وتشير قطيط (2008) إلى أهمية متابعة الأسرى المحررين وتقديم الدعم النفسي لهم وذلك من خلال دراستها لمستوى اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة لدى الأسرى المحررين في شمال الضفة الغربية.

ويعد العلاج الروائي فعالاً لعلاج اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة؛ لما أكده أيربس وآخرون (Erbes et al., 2014) عبر تطبيق العلاج الروائي على من تم تشخيصهم باضطراب ضغوط ما بعد الصدمة من المحاربين القدامى، إذ أشارت نتائج دراستهم إلى خفض أعراض اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة للمجموعة المشاركة، وقد أوصى هؤلاء الباحثون بإمكانية استخدام العلاج الروائي مع الأفراد الذين يعانون من ضغوط ما بعد الصدمة؛ لأنه يساعدهم على التخلص من الخبرات الصادمة والمؤلمة وتكوين خبرات إيجابية بديلة يتم من خلالها التخلص من أعراض الصدمة.

والعلاج الروائي يعتبر علاجاً حديثاً نسبياً، وكان قد ابتُكر في الفترة ما بين (1970 – 1980)، على يد الأسترالي (مايكل وايت)، والنيوزيلندي (دافيد إبستون)، وأصبح هذا النهج منتشراً في أمريكا الشمالية منذ عام (1990)، عندما نشر كتاب"Narrative Means to Therapeutic Ends"(الوسائل الروائية لغايات علاجية)، فهو نهج علاجي يقوم على تشجيع الأفراد على توضيح وتفكيك القصص المهيمنة على الأفراد والتي يفترض أنها تتأثر بالثقافة والمجتمع والعائلة والسياسة، وبذلك يفترض هذا العلاج أن الأفراد هم أخبر في شؤون حياتهم الخاصة، فعندما

يواجه الفرد صدمة نفسية، فهو الأقدر على وصف آثارها ونتائجها عليه، وذلك عبر روايته للموقف الصادم، والتي تشمل وصفاً لما حدث وكيف شَعر (White, 2007). ويمر العلاج الروائي بخمس مراحل أساسية (Gehart, 2009):

1. لقاء الشخص والتعرف عليه، والتعرف على الهوايات والقيم، والجوانب اليومية لديه
2. مساعدة الشخص في فصل ذاته عن المشكلة التي يعاني منها، وذلك لخلق مساحة لقصص حياتيه جديدة في الظهور.
3. الاستماع لآثار الروايات والقصص المهيمنة لدى هؤلاء الأفراد.
4. تحديد آثار المشكلات على الفرد، وتحديد طرق جديدة للتواصل مع المشاكل التي تحدث، والحد من آثارها السلبية على حياة الأفراد.
5. التماسك وتعزيز القصص والهوايات المفضلة من خلال مشاهدتها من قبل الآخرين ولها قيمة كبيرة في حياة الشخص.

ويعتبر العلاج الروائي إن كل ما يحدث في حياة الأفراد هو عبارة عن قصة أو رواية (Hermans, 2004)، وبذلك يفترض أن حياة الناس مبنية اجتماعياً من خلال القصص المتعددة التي يقولونها، وأن هذه القصص ملونة بالسياقات الثقافية والتاريخية التي تحدث فيها، وتؤثر هذه القصص في صقل حياة الأفراد وتساهم في فهمهم للعالم من حولهم (Hilker, 2005). ويميل المعالجون إلى التركيز على آثار المشكلة وليس على السبب، باعتبار أن القصص تنظم تجربتنا وتشكل سلوكنا، (Nelson, 2014). ويتم ذلك من خلال مساعدة الأفراد في التعرف على كيفية فصل ذواتهم عن مشكلاتهم، واستكشاف أثر الثقافة والبيئة الاجتماعية عليها، وما هو دور طريقة التفكير واللغة الخاصة بالفرد والتي تساهم بالمحافظة على استمرارية تلك المشكلات (White & Epston, 1990). والهدف من فصل مساعدة الفرد في الانفصال عن المشكلة التي يعاني منها هو مساعدته على تقييم قدراته واستكشاف طرق بديلة للتصرف والتفاعل في الحياة اليومية (Gehart, 2009) . وذلك على أساس أن الناس لديهم العديد من المهارات والقدرات والقيم والالتزامات والمعتقدات والكفاءات التي ستساعدهم على تغيير علاقتهم بالمشاكل التي تؤثر على حياتهم (NTCT, 2013). وقد حدد وايت (White, 2007) أربع خرائط للعلاج الروائي، وهي:

الخارطة الأولى المحادثات الخارجية (externalizing conversations)
خارطة بيان الموقع الأول: وتقوم هذه الخارطة على أربعة أقسام رئيسية:
القسم الأول: تسمية المشكلة ووصفها خارجياً.
القسم الثاني: وصف تأثيرات وعواقب المشكلة على الفرد.
القسم الثالث: تقييم تأثيرات المشكلة قريبة وبعيدة المدى.
القسم الرابع: فهم الفرد لموقعه وعلاقته بالمشكلة.
الخارطة الثانية إعادة التأليف (Re-authoring Conversations):
الخارطة الثالثة إعادة العضوية "التذكر" (Re-Membering Conversations):
الخارطة الرابعة الشاهد الخارجي (Outsider Witness Responses):
وفي العلاج الروائي مع المصدومين يختار العملاء طبيعة النقاشات، والتي قد تحتوي جوانب حياتهم المختلفة وعلاقتها بالأحداث الصادمة وآثار تلك الأحداث عليهم، وتقييمهم لتأثير المواقف الصادمة، وبالإضافة لذلك تبنى جلسات العلاج على تسعة مبادئ رئيسية في العلاج الروائي والتي تضمن (Stillman, 2010):

1) إعادة التموضع ، والذي يشتمل على تحديد وتطوير كل من الأحداث والأشخاص والمبادرات في حياة العميل والتي هي خارج نطاق تأثير الصدمة.
2) القصد والنية ، من خلال فحص وتطوير القيم الشخصية والقرارات والمبادرات.
3) الإعلان عن الهوية ، وذلك بفحص الصدمة والروايات البديلة من خلال سياق العلاقات الشخصية.
4) وضع الشخص القائم على المقابلة بالنظر الى العميل كأنه الشخص الخبير في حياته وخبراته الخاصة، وذلك باعتبار المعالج شخصاً متعاوناً وليس قائداً أو موجهاً.
5) الوكالة الشخصية، بتحديد واحترام القرارات الصريحة التي يتخذها المنتفع في جميع السياقات.
6) الاستخراج بالنظر إلى المشكلات على أنها خارجية وليست من داخل الشخص الذي واجهته، وأنها هي أيضاً وسائل لتحفيز التحكم والاستكشاف والتصرف.

7) غائب ولكنه ضمني، وذلك من خلال فحص السياقات الخاصة باتخاذ القرار وإصدار الأحكام. مثال على ذلك: الأسباب التي يحكم من خلالها على الأحداث بانها غير مقبولة أو مؤلمة.

8) الاستعارة السردية، عبر مراجعة كل الخبرة المتعلقة بالصدمة كما تم تفسيرها من خلال الرواية، وفحص تلك الروايات من خلال الحوار مع العميل.

9) التفكيك والتبسيط، ويتم عبر الفحص الناقد للأصول وتأثيرات الروايات المشبعة بالمشكلة من وجهات النظر الثقافية والشخصية.

وقد تناولت عدد من الدراسات فاعلية العلاج الروائي مع اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة، ومن تلك الدراسات، دراسة فان مينن ويسل وديكسترا ورويلوفس (Van Minnen et al., 2002)، والتي هدفت إلى فحص فاعلية برنامج علاجي روائي في خفض أعراض اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة لدى عينة مكونةٌ من (14) شخص ممن يراجعون العيادات الخارجية في هولندا، وقد بلغ متوسط أعمارهم (38.4) سنة، إذ خضعت المجموعة التجريبية لبرنامج علاجي مكون من (9) جلسات بواقع (60) دقيقة لكل جلسة، وقد تضمن البرنامج الاستماع إلى روايتهم حول الحدث الصادم وتسجيلها، كما تضمن البرنامج مساعدة الاشخاص في تكرار عرض قصصهم وتجزئتها وتفكيكها. أظهرت النتائج انخفاض أعراض ضغوط ما بعد الصدمة بنسبة (50%) نهاية العلاج، مما يؤكد فاعلية العلاج الروائي في خفض أعراض ضغوط ما بعد الصدمة.

وفي دراسة أجرتها بيترسن وآخرون (Petersen et al., 2005). والتي هدفت إلى فحص فاعلية برنامج علاجي روائي في خفض أعراض اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة على مجموعة من الأشخاص المصابين بالسرطان، إذ خضع المشاركون لبرنامج مكون من ثلاث جلسات متضمنة عدداً من الأنشطة، وينتقي منها المشارك ما يناسبه ليعبر عن روايته، كالتعبير الكتابي، والموسيقى، ومن ثم تم مناقشة روايات المشاركين وتوضيح ما يتعلق بها من مخططات معرفية، كما تم التركيز على روايات تبعث الأمل وتتحدى المرض. أظهرت نتائج الدراسة تحسناً ملحوظاً على الحالة النفسية للمرضى، وبشكل محدد إنخفاض أعراض اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة لديهم.

وفي دراسة قامت بها بريسبا (Bresba, 2009) والتي هدفت بها إلى خفض أعراض اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة لدى عينة من الأطفال اللاجئين في

مونتريال، عبر استخدام العلاج الروائي. أظهرت نتائجها تحسناً في وعيهم الذاتي وعلاقتهم بعائلاتهم. وقد أكدت هذه الدراسة كيف يمكن للعلاج التعبيري أن يحسن من مستوى الوعي الذاتي لدى الأطفال المصدومين، والذي يسهم بدوره في خفض أعراض الصدمة النفسية لديهم

كما هدفت دراسة يربيس وآخرون (Erbes et al., 2014) إلى فحص مدى فاعلية برنامج علاجي روائي في خفض أعراض اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة، لدى المحاربين القدامى المراجعين في إحدى العيادات الخارجية في مدينة مينابولس (شرق أمريكا)، إذ تكونت عينة الدراسة من (11) شخصاً، ، وقد خضع المشاركون لبرنامج علاجي مكون من (12) جلسة إرشادية، استمر مدة ثلاثة أشهر، وبعد المعالجة تم فحص فاعلية البرنامج في خفض أعراض ضغوط ما بعد الصدمة، حيث إن أربعة من المشاركين لم يعودوا مستوفين لمعايير تشخيص الاضطراب، في حين أظهر بقية المشاركين انخفاضا كبيرا في أعراض اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة.

وقام الغامدي وآخرون(Alghamdi et al., 2015) بدراسة هدفت إلى خفض أعراض ضغوط ما بعد الصدمة والقلق والاكتئاب لدى رجال الإطفاء في مدينة مكة المكرمة ، وقد تم توزيعهم عشوائياً إلى: مجموعة تجريبية عدد أفرادها (17) فرداً، ومجموعة ضابطة بلغ عدد أفرادها (17) أيضاً، تلقت المجموعة التجريبية برنامجاً علاجياً قصيراً ضمن منهج التعرض الروائي، وعدد جلساته (4) جلسات مدة (3) أسابيع، وكانت المدة الزمنية للجلسة (60-90) دقيقة، وقد تضمن البرنامج سرد الروايات الصادمة وما يرافقها من مشاعر وأفكار، والبحث عن رواية متماسكة، وأظهرت النتائج فاعلية التعرض الروائي في خفض أعراض ضغوط ما بعد الصدمة والقلق والاكتئاب.

وفي دراسة قام بها كلشري (Clacherty, 2015) والتي هدفت إلى خفض أعراض اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة للأطفال الناجين من أحداث مؤلمة والذين فقدوا ذويهم من عدة بلدان، وذلك ضمن مشروع حقيبة الأمل، إذ بلغت عينة الدراسة (20) طفلاً، تتراوح أعمارهم من (9-17) عاماً، وقد شمل البرنامج العلاجي: رواية القصص عن الماضي الصادم، والانتقال للذكريات الجيدة؛ وذلك للمساعدة بتحديد الهوية، وإبراز نقاط القوة في الحاضر. أظهرت نتائج الدراسة فاعلية العلاج القصصي في خفض أعراض ضغوط ما بعد الصدمة.

أما دراسة كونومبلس وآخرون (Ikonomopoulos et al., 2015) التي هدفت إلى إعادة تأهيل الأحداث النزلاء بإحدى دور الأحداث في منطقة جنوب تكساس (الولايات المتحدة الامريكية)، فقد أجريت الدراسة على (8) مراهقين تتراوح أعمارهم بين (15-17) عاماً، خضعوا لبرنامج إرشادي روائي مكون من (10) جلسات مبني على ممارسة الخرائط الروائية ، بواقع جلسة أسبوعياً مدة (50-60) دقيقة، واستخدم معهم العديد من التقنيات الروائية منها : المحادثات الخارجية، ورسم خرائط لآثار المشكلة، وتقييم آثار المشكلة، وتبرير آثار المشكلة، واستكشاف نتائج جديدة نتيجة التعرض للمشكلة، وإعادة تقييم المشكلة . أظهرت نتائج الدراسة فاعلية العلاج الروائي في إعادة تأهيل السجناء، وفي خفض أعراض ضغوط ما بعد الصدمة لديهم

كما أجرى لان وآخرون (Lane et al., 2016) دراسة هدفت إلى خفض أعراض ضغوط ما بعد الصدمة لدى المتضررين من زلزال هايتي، إذ تكونت عينة الدراسة من (85) شخصاً ممن استوفوا معايير تشخيص اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة إذ تلقوا برنامجاً علاجياً روائياً موجزاً مكون من (6) جلسات. أظهرت نتائج الدراسة فاعلية العلاج الروائي في خفض أعراض ضغوط ما بعد الصدمة.

مشكلة الدراسة:

يتعرّض الشعب الفلسطيني باستمرار لصدمات نفسية؛ لما يواجهه يومياً من قمع وتشريد، ومداهمة للبيوت، واعتقال مستمر للفئات العمرية كافة، ذكوراً كانوا أو إناثاً. ويعد الاعتقال بعينه أسوأ ما يتعرضون إليه، إذ لا يقتصر مصطلح الاعتقال على الحرمان من الحرية، بل يشمل أيضاً ما هو أشد قسوة مثل: التعذيب، والحرمان من النوم، والعزل الانفرادي، والتحقيق النفسي والجسدي، وذكر المشايخ (2005) بما أفادته إحدى إحصائيات مؤسسة التضامن الدولي لحقوق الأسرى أن(98%) من الأسرى يتعرضون للتعذيب أثناء فترة الاعتقال والتحقيق، و(86%) منهم يعزلون انفراديا في غرف باردة، و(87%) من الأسرى يتعرضون للشبح وربط اليدين من الخلف، و(88%) من الأسرى يجبرون على الوقوف طويلا مع وضع كيس ذي رائحة كريهة على الرأس، و(92%) من الأسرى يحرمون من النوم في فترات التحقيق الأولية. وهؤلاء الأسرى يتم فصلهم كلياً عن أسرهم، وغالبا ما يتم حجزهم انفراديا دون أدنى تواصل مع العالم الخارجي، وبعدها يمرون بعملية الاحتجاز لقضاء حكم معين أصدر بحقهم، وما بين تلك المراحل يمر الأسير

بصراعات كبيرة، ونقص بالتواصل مع الآخرين والأسرة؛ مما يضطر الأسير للبحث عن طرق خاصة بالتكيف مع بقائه بالأسر طيلة فترة الحكم (Abu-Rayyan ,2009). فمن خلال ما يشهده الأسير من عذاب ومعاناة تبدأ منذ لحظه اعتقاله تجعلة يمر بحالة نفسية سيئة (لافي، 2005). فالتعذيب النفسي كالتهديد بالاغتصاب والإهانة الجنسية أو مشاهدة أحد أفراد الأسرة وهو يُعذب، أو الإجبار على الأعمال (العبودية) أثناء الاعتقال يقود إلى الاكتئاب واضطراب ضغوط ما بعد الصدمة (Keller et al., 2006). وفي دراسة نشرها سرور (2006) أشارت نتائجها أن (56.25%) من الأسرى المحررين يعانون من اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة، وقد يبدأ اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة بالبروز عند الفرد بعد الإفراج عنه من السجن حيث وصفها وناس (2013) بصدمة الإفراج، وذلك لما يطرأ على الأسير المحرر من تغييرات اقتصادية واجتماعية وثقافية، ونظراً للظروف النفسية التي عاشها خلال فترة الأسر. وكثيرًا من الأسرى المحررين لا يستطيعون تجاوز خبراتهم الصادمة والمضي قدمًا في الحياة العامة، وذلك في محاولة منهم لتجنب المستقبل غير المضمون، أو لخوفهم القيام بأي التزامات أو اتصالات جديدة قد لا يستطيعون التحكم فيها (أبو طواحينة، 1999).

وجاء الإحساس بمشكلة الدراسة بناءً على ما سبق ذكره من دراسات تبين ضرورة الاهتمام بالصحة النفسية للأسرى المحررين ومن خلال مشاهدات وملاحظات الباحث الميدانية أثناء عمله كمرشد نفسي؛ إذ تظهر العديد من الأعراض السلوكية على الأسرى المحررين مثل: قلة النشاط والاستثارة الزائدة والخوف واللامبالاة، وفقدان التركيز والغضب وغيرها من السلوكات التي تكون أقرب في اعتبارها أعراض اضطرابات ضغوط ما بعد الصدمة(PTSD)، وذلك وفقاً للأدلة التشخيصية العالمية.

ونظراً لندرة الدراسات التي تتناول فاعلية العلاج الروائي في خفض أعراض ضغوط ما بعد الصدمة لدى الأسرى الفلسطينيين المحررين، فقد ارتأى الباحثان القيام بدراسة تستهدف فحص مدى فاعلية برنامج علاج جمعي روائي في خفض ضغوط ما بعد الصدمة لدى الأسرى المحررين، وبشكل محدد فإن الدراسة الحالية تحاول الإجابة عن الأسئلة التالية:

1. هل يوجد فروق على القياسين القبلي والبعدي بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس ضغوط ما بعد الصدمة؟

2. هل يوجد فروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على مقياس ضغوط ما بعد الصدمة؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى ما يأتي:

-بناء برنامج علاجي قائم على العلاج الروائي لخفض أعراض اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة.

-الكشف عن فاعلية برنامج علاجي روائي في خفض أعراض اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة للأسرى المحررين.

-التعرف على مستوى الصدمة النفسية لدى الأسرى الفلسطينيين المحررين.

أهمية الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية لخفض أعراض ضغوط ما بعد الصدمة من خلال تطبيق برنامج علاجي روائي يستهدف فئة الأسرى المحررين؛ لذا فإن أهمية الدراسة تظهر في العديد من الاعتبارات النظرية والعلمية والعملية التطبيقية على النحو الآتي:

-موضوع اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة من الموضوعات المهمة؛ كونه مرتبطاً بفئة الأسرى المحررين.

-تركز هذه الدراسة على الأسرى المحررين، وهم من الفئات التي يجب أن يسلط عليها الضوء في البحوث والدراسات؛ بسبب الضغط الواقع عليهم أثناء الاعتقال وبعده.

-تسعى الدراسة الحالية إلى اقتراح برنامج علاجي يساعد في خفض ضغوطات ما بعد الصدمة يفيد العاملين في مجال الصحة النفسية والإرشاد النفسي.

-يعد وجود برنامج علاجي مستند لنظرية العلاج الروائي ذا أهمية بالغة نظراً لقلة البحوث والدراسات العربية التي تناولت العلاج الروائي.

-مساعدة العاملين في الإرشاد والعلاج النفسي في التعامل مع ضغوطات ما بعد الصدمة من خلال استخدام تقنيات وفنيات علاجية حديثة، كالعلاج الروائي.

-مساعدة المتدربين في الحقل النفسي والإرشادي على الاستفادة من تطبيقات الدراسة الحالية.

المفاهيم الاصطلاحية والإجرائية للدراسة:

العلاج الروائي (Narrative Therapy): قد عرف وايت (White, 2007) العلاج الروائي بأنه نهج علاجي، يقوم على إشراك الناس في إعادة التأليف لمحن وشدائد الحياة بقصص أخرى بديلة أكثر قوة وتفضيلاً، وذلك عبر إثارة الفضول وحب الاستطلاع حول إمكانياتهم وقدراتهم. ويعرف إجرائياً على أنه مجموعة من الجلسات العلاجية التي تم بناؤها استناداً الى العلاج الروائي، ويتضمن عدداً من التقنيات العلاجية والتمارين والواجبات المنزلية، ويتكون من (15) جلسة، مدة كل جلسة ساعة ونصف، بواقع جلستين في الأسبوع، وتتضمن كل جلسة مجموعة الأهداف والتمارين العلاجية الروائية.

اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة (Posttraumatic Stress Disorder): وتعرفه الرابطة الأمريكية للطب النفسي في الطبعة الخامسة من الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات النفسية (DSM-5) بأنه اضطراب نفسي يسبب للفرد ردود فعل غير طبيعية نتيجة تعرضه لصدمة شديدة، مثل: تعرض الشخص للموت أو للتهديد بالموت أو لجرح حقيقي أو عنف جنسي في واحدة من عدة أشكال؛ سواء بالتعرض مباشرة للحدث الصادم أو مشاهدة شخص في الحدث أو العلم بأن عضو من العائلة أو صديق مقرب تعرض لموت حقيقي أو تهديد بالموت، سواء بالمصادفة أو بانتهاك مقصود، أو التعرض المتكرر لتفاصيل منفرة للحدث الصادم "مثل تكرار رجل الشرطة لتفاصيل الانتهاك الواقع على الطفل أو جمع بقايا الانسان" (APA, 2013: 271). ويعرف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب على مقياس ضغوط ما بعد الصدمة المستخدم في الدراسة الحالية.

الأسرى:Prisoners

الأسير: كل من يقبع في سجون الاحتلال، على خلفية مشاركته في النضال الوطني ضد الاحتلال، والأسير المحرر: هو كل أسير تم تحريره من سجون الاحتلال (قانون الأسرى والمحررين، 2004).

حدود ومحددات الدراسة:

تقتصر الدراسة التالية على الحدود والمحددات التالية:

الحدود البشرية: تقتصر الدراسة الحالية على الأسرى المحررين والذين يعانون من اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة.

الحدود المكانية: تقتصر الدراسة على الأسرى المحررين في المحافظات الشمالية، والذين تم لقاؤهم في وحدة الدعم النفسي والاجتماعي التابعة لقوات الأمن الوطني

في قيادة منطقة نابلس، بحيث تكونت العينة من الأفراد الذين تعرضوا لخبرة الأسر في سجون الاحتلال.

الحدود الزمانية: أجريت الدراسة بين شهري تشرين الثاني/2017 و شباط/2018.

أدوات الدراسة وخصائصها السيكومترية: تتحدد نتائج الدراسة بأدواتها المستخدمة وخصائصها السيكومترية

المنهجية والإجراءات

يتضمن هذا الفصل وصفاً لمنهجية الدراسة من حيث: عينتها وطرق اختيارها، وادواتها وطرق استخراج صدقها وثباتتها، ومتغيراتها المستقلة والتابعة، والتحاليل الاحصائية المستخدمة.

منهجية الدِّراسة:

استخدمت الدِّراسة المنهج شبه التجريبي نظراً لملاءمته لأغراض الدراسة الحالية وتصميمها.

افراد الدراسة:

تم تطبيق مقياس ضغوط ما بعد الصدمة على مجتمع دراسي يتألف من (60) أسيراً محرراً، من مختلف محافظات الضفة الغربية بتاريخ 2017/11/15، وبعد جمع النتائج تم حصر أعلى الدرجات لعينة أولية مكونة من (27) أسيراً محرراً ممن حصلوا على درجات مرتفعة على مقياس اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة، وقد تكونت عينة الدراسة النهائية من (20) أسيراً محرراً، يعانون من ضغوط ما بعد الصدمة، وهم الذين وافقوا على المشاركة في الدراسة، إذ تم توزيعهم عشوائياً إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية تكونت من (10) أسرى محررين ومجموعة ضابطة تكونت كذلك من (10) أسرى محررين.

أدوات الدراسة:

لتحقيق أهداف هذه الدراسة، تم استخدام الأدوات التالية:

أولاً: مقياس اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة للأسرى المحررين

لبناء مقياس ضغوط ما بعد الصدمة، قام الباحث بمراجعة الأدب السيكولوجي المتعلق باضطراب ضغوط ما بعد الصدمة وأعراض الاضطراب الواردة في الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس DSM-5، بالإضافة لذلك قام الباحث بالاطلاع على عدد من المقاييس الخاصة باضطراب ضغوط ما بعد الصدمة وهي:

(Davidson, 1995 ; Mahamid, 2013; Weathers et al., 2015). وتكون المقياس من (20) فقرة في صورته الأولية.

صدق المقياس:

لاستخراج صدق المقياس قام الباحث باستخدام طريقة صدق البناء، وذلك من خلال توزيع المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (50) أسيراً محرراً من خارج عينة الدراسة، ومن ثم حساب معامل الارتباط بيرسون بين فقرات المقياس والدرجة الكلية. الجدول (1) يوضح معامل ارتباط كل فقرة مع الدرجة الكلية للمقياس:

الجدول (1) معامل ارتباط فقرات المقياس بالدرجة الكلية

رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1.	0.738**	0.01	11.	0.747**	0.01
2.	0.685**	0.01	12.	0.663**	0.01
3.	0.638**	0.01	13.	0.724**	0.01
4.	0.515**	0.01	14.	0.690**	0.01
5.	0.761**	0.01	15.	0.733**	0.01
6.	0.708**	0.01	16.	0.662**	0.01
7.	0.663**	0.01	17.	0.731**	0.01
8.	0.487**	0.01	18.	0.679**	0.01
9.	0.484**	0.01	19.	0.717**	0.01
10.	0.615**	0.01	20.	0.504**	0.01

** داله عند مستوى الدلالة (0.01)

يتضح من الجدول السابق ان ارتباط فقرات مقياس اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة بدرجتها الكلية كان دالاً احصائيا عن مستوى الدالة (0.01)، وهذا يشير أن المقياس يتمتع بصدق مرتفع وملائم بحثيا.

ثبات المقياس:

لاستخراج ثبات المقياس قام الباحث باستخدام معادلة كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي (Cronbach Alpha Formula for internal consistency) حيث بلغ معامل الثبات الكلي للمقياس (0.931)، وهو معامل ثبات جيد ويفي بأغراض الدراسة.

تصحيح المقياس:

تتضمن الإجابة عن المقياس خمسة بدائل وهي (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً) وتمثل هذه البدائل التصحيح الخماسي للمقياس من (5-1)، حيث يساوي الخيار دائماً (5) درجات، ويساوي الخيار أبداً (1) درجة، وبهذا تتراوح الدرجات للاستجابة على مقياس اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة بين (100-20) درجة، حيث الدرجة (100) تشير إلى ارتفاع مستوى اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة، ومن جهة أُخرى تشير الدرجة (20) إلى انخفاض مستوى اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة.

ثانياً: البرنامج العلاجي الروائي لاضطراب ضغوط ما بعد الصدمة (ملحق رقم 2):

بعد اطلاع الباحث على الادب المتعلق بالعلاج الروائي وتقنياته العلاجية، وبالأخص حول الخرائط الأربعة التي أضافها مايكل وايت (White, 2007)، قام الباحث ببناء برنامج علاجي مستنداً إلى المنهج الروائي لخفض ضغوط ما بعد الصدمة لدى الأسرى المحررين، إذ يتكون البرنامج من(15) جلسة علاجية، مدة كل جلسة ساعة ونصف بواقع جلستين أسبوعياً، وفيما يلي وصف مختصر لجلسات البرنامج:

الجلسة الأولى: جلسة بنائية تهدف إلى التأكيد والاتفاق على قوانين المجموعة الإرشادية وكسر الجليد وشرح أهداف البرنامج.

الجلسة الثانية: تهدف إلى التعرف على المقصود بالخبرات الصادمة وكيف تؤثر على حياتنا الخاصة وما هي أعراض اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة.

الجلسة الثالثة: تهدف إلى وصف المشكلة وإعطائها اسماً خاصاً بها، وتقييم آثارها والقدرة على فهم الشخص لموقعه وعلاقته بالمشكلة.

الجلستان الرابعة والخامسة: تهدفان إلى تحديد تأثيرات المشكلة، ومن ثم حصرها وتمكين الفرد من إيجاد نظرة أخرى لهذه التأثيرات.

الجلسة السادسة: تهدف إلى جعل الفرد يفهم موقعه من المشكلة والقدرة على إعطاء تقييم متناسب مع المشكلة.

الجلستان السابعة والثامنة: تهدفان إلى إعطاء الفرد قصة تعبر عن قيم الحياة وتقديره للذات عبر تمرين فصول الحياة (الخريف والشتاء والربيع والصيف).

الجلستان التاسعة والعاشرة: تهدفان إلى تطوير قصة مفضلة والقدرة على استكشاف مناطق الهوية غير المعروفة وزيادة إمكانيات الفرد وقدرته.

الجلسة الحادية عشر: تهدف إلى استكشاف المهارات ومعرفة الفرد لما يمتلكه من مهارات والتخلص من الشعور بالعجز.

الجلسة الثانية عشر والثالثة عشر: تتناول إعادة التذكر والذي يهدف إلى رفع مستوى قدرة الفرد على التعامل مع الآخرين، واسترجاع مساهمات الآخرين في حياته وتعزيز الارتباط بهم.

الجلسة الرابعة عشر: تتناول الشاهد الخارجي والذي يهدف إلى إيجاد الدعم الخارجي للفرد لسماع قصته الجديدة ومعرفة الفرد أن غيره قد كان يعاني مثله.

الجلسة الخامسة عشر: تهدف إلى نشر القصص الجديدة والتعامل مع مشاعر الإنهاء.

إجراءات الدراسة

بعد تحديد مجتمع الدراسة، الأسرى المحررين في محافظات شمال الضفة الغربية، تم بناء وتطوير برنامج علاجي روائي، كما تم تطوير مقياس اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة للأسرى المحررين، وتطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (505) أسيراً محرراً لاستخراج صدقه وثباته. وبعد ذلك بتاريخ 15/11/2017 تم تطبيق المقياس على عينة الدراسة المكونة من (60) أسيراً محرراً وتم جمع أعلى الدرجات لـ (27) أسيراً محرراً، قد وافق (20) منهم على المشاركة في البرنامج، وتم توزيعهم عشوائيا إلى مجموعتين: المجموعة الأولى تجريبية يبلغ عدد أفرادها (10) أسرى محررين تلقت البرنامج العلاجي المكون من (15) جلسة، بواقع جلستين أسبوعياً، مدة كل جلسة ساعة ونصف مدة شهر ونصف، والمجموعة الثانية ضابطة يبلغ عدد أفرادها (10) أسرى محررين لم تتلقّ البرنامج العلاجي. وبعد الانتهاء من تطبيق البرنامج تم إعادة تطبيق المقياس على عينة الدراسة؛ لقياس أعراض ضغوط ما بعد الصدمة لديها.

تصميم الدراسة:

اعتمدت الدراسة المنهج شبه التجريبي لمجموعتين بتصميم قبلي بعدي؛ وذلك بهدف الإجابة على أسئلة الدراسة، وتوضح الرموز أدناه تصميم الدراسة.

R E O1 X O2

R C O1 - O2

حيث تمثل الرموز:

R: توزيع عشوائي Random Assignment.

E : المجموعة التجريبية Experimental Group.

C : المجموعة الضابطةControlled Group.

O1: القياس القبلي Pre- Test.

O2 : القياس البعدي Post- Test .

متغيِّرات الدِّراسة:

1.المتغير المستقل: برنامج العلاج الروائي

2.المتغير التابع: ضغوط ما بعد الصدمة

الأساليب الإحصائية:

-اختبار كولمجروف – سمرنوف "One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test" لمعرفة ما إذا كانت البيانات تتبع التوزيع الطبيعي

-معامل ارتباط "بيرسون"Pearson لمعرفة صدق البناء لأداة الدراسة.

-معادلة كرونباخ الفا Cronbach Alpha لاستخراج ثبات أداة الدراسة.

-اختبار ولكوكسون "Wilcoxon (W)" لحساب قيمة (Z) ودلالة الفروق لمتوسط الرتب ومجموع الرتب للمجموعات المرتبطة.

-اختبار ومان - ويتني "Mann- Whitiney (U)" لحساب قيمة (Z) بين متوسط الرتب ومجموع الرتب للمجموعات غير المرتبطة.

نتائج الدراسة

يتضمن هذا الفصل النتائج التي توصلت اليها الدراسة، وذلك من خلال استخدام المعالجة الإحصائية الملائمة للإجابة على سؤالي الدراسة.

ولصحة اختيار الاختبارات الإحصائية المناسبة والملائمة لاستخراج نتائج الدراسة، تم التأكد من التوزيع الطبيعي لبيانات الدراسة بواسطة اختبار كولمجروف – سمرنوف، وكانت نتائج الاختبار أن البيانات لا تتوزع طبيعياً، وهذا يدل على أن الاختبارات اللامعلمية هي الأنسب لتحليل بيانات الدراسة.

أولا: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والذي نصه: هل يوجد فروق على القياسين القبلي والبعدي بين المجموعتين التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس ضغوط ما بعد الصدمة؟

وللإجابة عن هذا السؤال تمت معالجة البيانات باستخدام اختبار مان ويتني (Man Whitney) ، وذلك بهدف التعرف على دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على القياس القبلي، وكذلك دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على القياس البعدي، كما هو موضح في الجدول رقم (3)، والجدول رقم (4).

جدول (3) نتائج اختبار مان ويتني لفحص الفروق في متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على القياس القبلي

المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	معامل u	w	قيمة z	مستوى الدلالة
تجريبية	10	10.85	108.50	46.5	101.50	0.266-	0.790
ضابطة	10	10.15	101.50				

يتضح من السابق، أن قيمة Z بلغت (-0.266)، وبلغ معامل (U=46.5) وبلغت قيمة (P =0.790)، وهي أكبر من (0.05) مما يدل على عدم وجود فروق في متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على القياس القبلي لمقياس ضغوط ما بعد الصدمة، والذي يشير الى تكافؤ هاتين المجموعتين.

جدول (4) نتائج اختبار مان ويتني لفحص الفروق في متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على القياس البعدي

المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	معامل u	w	قيمة z	مستوى الدلالة
تجريبية	10	6.00	60.0	5.0	60	3.407-	0.001
ضابطة	10	15.00	150.0				

دالة إحصائياً عند مستوى دلالة α= 0.01

يتضح من الجدول السابق وجود فروق جوهرية عند مستوى دلالة (0.01) في متوسطات رتب درجات القياس البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة حيث بلغت قيمة (Z =3.407-)، وبلغ

معامل (U=5.0) وبلغت قيمة (P =0.001). كما أنه يوجد فرق في متوسطات القياس البعدي للمجموعتين، إذ يظهر من الجدول ان متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية على القياس البعدي هو (6.00) وهو أدنى من متوسط رتب درجات المجموعة الضابطة والذي بلغ (15.00).

ثانيا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني والذي نصه: هل يوجد فروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على مقياس ضغوط ما بعد الصدمة؟

وللإجابة عن هذا السؤال تمت معالجة البيانات باستخدام اختبار ويلكوكسون ، وذلك بهدف فحص دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على القياسين القبلي والبعدي، كما هو موضح في الجدول رقم (5)

جدول (5) نتائج اختبار ولكوكسون لفحص الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية على القياسين القبلي والبعدي

المجموعة التجريبية	توزيع الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	مستوى الدلالة
قبلي	السالبة	10	5.50	55.00	2.812-	0.005
بعدي	الموجبة	0	.00	.00		
	التساوي	0				

دالة إحصائياً عند مستوى دلالة α= 0.01

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01) في متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية على القياسين القبلي والبعدي لمقياس اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة، وذلك لصالح القياس البعدي، حيث بلغت قيمة = (Z 2.81 -) وبلغت قيمة(P =0.005). كما أن متوسط رتب الدرجات للقياس القبلي هو (5.50)، بينما متوسط رتب الدرجات للقياس البعدي هو (0.00) .

مناقشة النتائج والتوصيات

هدفت هذه الدراسة إلى فحص فاعلية العلاج الروائي في خفض أعراض اضطراب ما بعد الصدمة لدى الأسرى المحررين في الضفة الغربية في فلسطين، وقد اشارت نتائج الدراسة إلى فاعلية العلاج الروائي في خفض الأعراض لاضطراب ضغوط ما بعد الصدمة لدى المشاركين وفيما يلي مناقشة لنتائج الدراسة:

أولاً: أظهرت نتائج السؤال الأول والذي نصه: هل يوجد فروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس ضغوط ما بعض الصدمة

أظهرت نتائج هذا السؤال عدم وجود فروق بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على القياس القبلي، إذ بلغ متوسط رتب الدرجات للقياس البعدي للمجموعة التجريبية (6.00) وهو أدنى من متوسط رتب الدرجات للقياس البعدي للمجموعة الضابطة البالغة (15.00). في حين أظهرت النتائج وجود فروق بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على القياس البعدي ولصالح المجموعة التجريبية. حيث بلغت قيمة (Z =3.407-)، وبلغ معامل (U=5.0) وبلغت قيمة (P =0.001).

مما سبق ذكره يتبين أن أفراد المجموعة التجريبية قد أظهروا انخفاضاً في مستوى ضغوط ما بعد الصدمة، ويعزو الباحث هذا التحسن إلى الخبرة الجمعية والمتمثلة في البرنامج العلاجي الروائي والذي يتضمن مجموعة من التمارين والفنيات المتصلة بالروايات والتجارب الشخصية لكل أسير محرر . كما أن وجود المشترك في مجموعة إرشادية بكل ما يعنيه هذا الوجود من تفاعل مع الآخرين ومشاركة في المشاعر والخبرات، فإن ذلك سيؤدي بكل تأكيد إلى إيجاد نوع من الوعي الذاتي وقدرة أكبر على التفاعل الإيجابي مع الآخرين. فالبيئة الجمعية تسهم في إيجاد إتصال فعال بين أعضاء المجموعة العلاجية وهذا الاتصال يكون أكثر فعالية بوجود شخص مؤهل ومدرب مثل المرشد النفسي، يستطيع تنظيم عملية الاتصال داخل المجموعة، والذي ينعكس بدوره على خفض ضغوطات ما بعد الصدمة لدى المشتركين. عبر مساعدة المشترك على إيجاد أدلة تاريخية تتعلق بهويته، والتي من شأنها أن تساعده في عدم تأثره بالمشكلة التي يواجها، كما أن التواجد في مجموعة علاجية يحمل الكثير من المعاني، فهو من الناحية النفسية يدفع باتجاه جعل أعضاء المجموعة الإرشادية أكثر اهتماماً بالبرنامج وبما يتم مناقشته أثناء الجلسات حيث توفر المجموعة إطاراً لتقاسم المشاكل، وتساعد على استكشاف البدائل وتطوير معاني جديدة، وإيجاد شاهد على التغيير والشعور بالخبرة بين أعضاء المجموعة هذا من جانب، ومن جانب آخر فإن التمارين والفنيات الروائية التي تم استخدامها وهي في معظمها تتعلق بمشكلات ومواقف يواجهها المشتركين في حياتهم اليومية أسهمت بالجزء الأكبر من هذا التحسن المتعلق بمناقشتهم للتطورات الجديدة لهويتهم في ظل المجموعة العلاجية.

ثانياً: أظهرت نتائج السؤال الثاني والذي نصهُ: هل يوجد فروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على مقياس ضغوط ما بعد الصدمة؟

بوجود فرق بين متوسطات رتب درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية، حيث بلغت قيمة (Z= -2812)، وبلغت قيمة (P =0.005). كما أنه يوجد فرق في المتوسطات للقياسيين القبلي والبعدي، إذ يظهر أن متوسط رتب الدرجات للقياس القبلي (5.50)، بينما متوسط رتب الدرجات للقياس البعدي (0.00) وهو أقل من متوسط القياس القبلي.

وتعزى الفروق في متوسطات رتب درجات القياسات القبلية والبعدية للمجموعة التجريبية والفروق في متوسطات رتب درجات القياسات البعدية لكلا المجموعتين التجريبية والضابطة؛ إذ كانت هذه الفروق في ضغوط ما بعد الصدمة بين القياسين القبلي والبعدي لدى المجموعة التجريبية ولصالح القياس البعدي، ويمكن عزو هذه الفروق إلى البرنامج العلاجي الروائي الذي ساهم في خفض أعراض اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة لدى الأسرى المحررين، إذ يعد العلاج الروائي كنهج ناجح للعمل مع الناجين من الصدمة لما يوفره من محادثات تعاونية للاستيضاح عن الروايات المتأثرة بالصدمات النفسية وفحص البدائل، أي روايات بديلة من تفسير الماضي والحاضر، والتي تقلل احتمال أن تؤدي أحداثها إلى محنة أو اعتلال، وربما يعود ذلك إلى ما تضمنه البرنامج العلاجي من أساليب وفنيات وأنشطة تتناسب مع الفئة المستهدفة مثل: استخراج المشكلة عبر وصفها وإعطائها اسماً خاصاً بها بشكل منفصل عن الذات، وكذلك التعرف على آثار خبرة الأسر الصادمة وتقييم أثر هذه الخبرة، وسرد القصص من بداية الأسر حتى الإفراج بالبحث عما تحتويه من نتائج فريدة للوصول الى رواية تعبر عن قيم الحياة وتقدير الذات، وأيضا اكتشاف نقاط القوة في الذات وتدعيمها حتى الوصول للقصص المفضلة التي مكنت الأسرى المحررين من استكشافهم لمناطق الهوية غير المعروفة، وزيادة إمكانياتهم وقدراتهم للتخلص من الشعور بالعجز، وقيام المشاركين بتعزيز القصص والروايات الجديدة المفضلة بشهود خارجين للإبقاء أثرها يرافقهم في حياتهم المستقبلية. وتعد الأنشطة والتمارين السابقة منبثقة عن الخرائط الأربعة في العلاج الروائي: خريطة بيان الموقع، وخريطة إعادة التأليف، وخريطة إعادة العضوية، وخريطة الشاهد الخارجي، كما تعد التمارين والأنشطة السابقة منسجمة مع افتراضات العلاج الروائي الذي يفترض أن الأشخاص هم الخبراء بحياتهم ولديهم القدرات والقيم والإمكانيات التي تساعدهم على تغيير علاقتهم بالمشكلات

وتتفق الدراسة الحالية بنتائجها مع العديد من الدراسات، فقد اتفقت مع دراسة (et Van Minnen al., 2002) التي فحصت فاعلية برنامج علاجي روائي في خفض أعراض اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة، أظهرت نتائجها انخفاض أعراض ضغوط ما بعد الصدمة بنسبة (50%) لدى المجموعة التجريبية مقارنة بالضابطة مما يؤكد على فاعلية البرنامج في خفض أعراض ضغوط ما بعد الصدمة.

كما تنسجم مع دراسة أجرتها بيترسن وآخرون (Petersen et al., 2005) والتي هدفت إلى فحص فاعلية برنامج علاجي روائي في خفض أعراض اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة على مجموعة من الأشخاص المصابين بالسرطان، وأدت نتائجها إلى تحسن ملحوظ على الحالة النفسية للمرضى، وبالأخص خفض أعراض اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة.

وتتسق هذه الدراسة أيضا مع دراسة يربيس وآخرون (Erbes et al., 2014) التي هدفت إلى معرفة فاعلية برنامج علاجي روائي في خفض أعراض اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة لدى المحاربين القدامى، وأكدت نتائجها فاعلية البرنامج في خفض أعراض ضغوط ما بعد الصدمة، حيث إن ثلاثة مشاركين لم يعودوا مستوفين لمعايير الاضطراب، والسبعة الآخرين كان لديهم انخفاض كبير في أعراض اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة.

كما تنسجم مع دراسة اكونومبلس وآخرون (Ikonomopoulos et al., 2015) التي هدفت إلى إعادة تأهيل الأحداث النزلاء بإحدى دور الأحداث الذين يعانون من اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة، عبر إخضاعهم لبرنامج إرشادي روائي مبني على ممارسة الخرائط الروائية، حيث أفادت نتائج الدراسة بفاعلية العلاج الروائي لتأهيل المسجونين في خفض أعراض المشكلات المتعلقة بالصحة النفسية كالقلق والاكتئاب والفوبيا واضطراب ما بعد الصدمة وزيادة التكيف النفسي.

الاستنتاجات:

في ضوء نتائج الدراسة يمكن استنتاج الآتي:

-أظهر برنامج العلاج الروائي فاعلية في تحقيق أهداف الدراسة المتمثلة في خفض أعراض اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة لدى المجموعة التجريبية.

-يعتبر الأسرى المحررين من الفئات الهامة التي تحتاج الى رعاية نفسية خاصة، جراء ما يتعرضون إليه من خبرات اعتقاليه صادمة.

- الاسرى المحررون بحاجة ماسة الى مزيد من البرامج الإرشادية لإعادة تكيفهم مع متطلبات الحياة.
-الخبرة الاعتقالية تعتبر من العوامل المرتبطة بظهور اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة، وكلما كانت الخبرة الاعتقالية قاسية كانت اعراض الاضطراب أكثر شدة.
-البرنامج العلاجي ساعد في تبني أفكار ومهارات إيجابية نحو الذات والاخرين.

التوصيات:

بناء على نتائج الدراسة، يقدم الباحث التوصيات التالية:

- تطبيق البرنامج العلاجي على الأسرى المحررين من قبل المختصين النفسيين في هيئة شؤون الأسرى والمحررين.
- توسيع الاهتمام بفئة الأسرى المحريين من الناحية النفسية وإعادة تكيفهم مع بيئتهم الاجتماعية والمهنية.
- عمل برامج ودراسات تستهدف الأسيرات الفلسطينيات لقلة الدراسات المرتبطة بالإناث.
- تقديم دراسات أخرى تستند على منهجية العلاج الروائي مع فئات عمرية مختلفة.
- تقديم دراسات أخرى تستند على منهجية العلاج الروائي مع مشكلات واضطرابات نفسية مختلفة.
- القيام بدراسات عربية أخرى تتناول المنهج الروائي مع مناهج علاجية أخرى مثل (العلاج النسائي والعلاج السلوكي المعرفي والعلاج التعبيري) لعدم وجود دراسات عربية بموضوعاتها.
- عمل دراسات لفحص نسبة الاضطرابات النفسية لدى الاسرى المحررين، وخصوصاً اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة ، مع الأخذ بعين الاعتبار عدد من المتغيرات الهامة (الجنس والعمر، ومدة الاعتقال، ومكان السكن، وفترة التحقيق).

قائمة المراجع:

1.أبو إسحاق، سامي (2000). دراسة الاضطرابات النفسية والأمراض النفسية التي يعاني منها الأسرى الفلسطينيون المحررون في السجون الإسرائيلية. غزة: مركز الشرق للصحة النفسية والمجتمعية.

2.أبو طواحينة، أحمد (1999). الآثار النفسية للتعذيب. (رسالة دكتوراه غير منشورة)، جامعة عين شمس، مصر.

3.أبو هين، فضل (1991). الآثار النفسية الناجمة عن الأسر وعلاقتها باستراتيجيات التكيف لدى الأسرى الفلسطينيين المحررين من السجون الإسرائيلية في قطاع غزة. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الأقصى، غزة، فلسطين.
4.ثابت، عبد العزيز وأبو طواحينة، أحمد والسراج، إياد (2008). تأثير هدم البيوت على الصحة النفسية للأطفال الذكور والصلابة النفسية. دراسة لبرنامج غزة للصحة النفسية، غزة، فلسطين.
5.رصرص، خضر وسحويل، محمود وسحويل، وسام (2011). المعتقلين الفلسطينيين في السجون الإسرائيلية تأثير الاعتقال على أسرى رام الله: مركز تأهيل ضحايا التعذيب.
6.سرمك، حسين (1995). المشكلات النفسية لأسرى الحرب وعائلاتهم (ط1). القاهرة: مكتبة مدبواي.
7.سرور، عنان (2006). تأثير التعذيب على الصحة النفسية للأسرى الفلسطينيين. فلسطين: المركز الفلسطيني للإرشاد،
8.الطريري، عبد الرحمان (1994). الضغط النفسي (مفهومه ومقوماته وطرق علاجه ومقاومته). الرياض.
9عبد الخالق، أحمد (1998). الصدمة النفسية مع إشارة خاصة إلى العدوان العراقي على دولة العراق. الكويت: جامعة الكويت.
10.عكاشة، أحمد وعكاشة، طارق (2009). الطب النفسي المعاصر. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
11.العيسي، فردوس (2017). أساليب التحقيق في مراكز الاعتقال الإسرائيلي بين استخدام نظريات علم النفس والأخلاقية المهنية. رام الله، فلسطين: هيئة شؤن الأسرى والمحررين.
12.قانون الأسرى والمحررين (2004). قانون الأسرى والمحررين رقم (19)، المادة (1). فلسطين.
13.قطيط، فلسطين (2008). المحررين في محافظات شمال الضفة الغربية خلال انتفاضة الأقصى الاضطرابات النفسية لما بعد الصدمة لدى الأسرى. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة القدس، القدس، فلسطين.

14.لافي، باسم (2005). الضغوطات النفسية لدى زوجات الأسرى الفلسطينيين وعلاقتها ببعض المتغيرات. (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

15.محمود، عاكف (1997). الاضطرابات النفسية التي أفرزتها المعتقلات الإسرائيلية لدى المعتقلين الفلسطينيين. السودان: جامعة أم درمان الإسلامية.

16.المشايخ، خضر (2005). واقع الأسرى في السجون الإسرائيلية بين الظروف المأساوية والإضراب. مجلة دراسات شرق أوسطية، 9(30) : 95-107.

17.مؤسسة عامل الدولية (2011). وضعية الأسرى والمعتقلين في السجون الإسرائيلية .(يوسف وهبة. محرر)، بيروت.

18.هيئة شؤون الأسرى والمحررين (2016). تقرير بمناسبة يوم الأسير الفلسطيني. رام الله.

19.يعقوب، غسان (1999). سيكولوجيا الحروب والكوارث ودور العلاج النفسي: اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة. بيروت: دار الفارابي.

20.Abu-Rayyan, N. M. (2009). Seasons of Life: Ex-detainees reclaiming their lives. International Journal of Narrative Therapy & Community Work, 2009(2), 24 .

21.Ahmad, A. (2010). War and Post-Traumatic Stress Disorder in Children: A Review. Health and the Environment Journal, 1(2): 73-79 .

22.Alghamdi, M., Hunt, N., & Thomas, S. (2015). The effectiveness of Narrative Exposure Therapy with traumatised firefighters in Saudi Arabia: A randomized controlled study. Behaviour Research and Therapy, 66: 64-71 .

23.American Psychological Association. (2000). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (4th ed., text rev.). Washington: DC.

24.American Psychological Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed). Washington: DC.

25.Boxer, P., Schappell, A., Middlemass, K., & Mercado, I. (2011). Cognitive and emotional covariates of violence exposure among former prisoners: links to antisocial behavior

and emotional distress and implications for theory. Aggressive behavior, 37(5): 465-475 .
26.Bresba, P. (2009). Telling stories, making meaning: art therapy as a process for refugee children to make sense of their experiences. Concordia University .
27.Celebi Oncu, E., & Metindogan Wise, A. (2010). The effects of the 1999 Turkish earthquake on young children: Analyzing traumatized children's completion of short stories. Child Development, 81(4): 1161-1175 .
28.Clacherty, G. (2015). The Suitcase Project: Working with Unaccompanied Child Refugees in New Ways. Healing and Change in the City of Gold (pp. 13-30): Springer.
29.Davidson, J., Book, S., & Colket, J. (1995). Davidson Self-Rating PTSD Scale. Available from Multi-Health Systems, Inc, 908.
30.Elizabeth, M., & Akpama, G. (2013). The Effect of Cognitive and Behaviour Therapies on Prison and Post-Prison Inmates' Psychological Adjustment, In Afokang Prison, Cross River State, Nigeria. IOSR Journal of Research & Method in Education, 2:20-25.
31.Erbes, C. R., Stillman, J. R., Wieling, E., Bera, W., & Leskela, J. (2014). A pilot examination of the use of narrative therapy with individuals diagnosed with PTSD. Journal of Traumatic Stress, 27(6): 730-733.
32.Gehart, D. R. (2009). Mastering Competencies in Family Therapy: A Practical Approach to Theory and Clinical Case Documentation: Cengage Learning.
33.Hermans, H. (2004). The Innovation of Self-Narratives. A Dialogical Approach. In A. Lynne & M. John (Eds.), The Handbook of Narrativeand Psychotherapy: Practice, Theory, and Research (pp. 175-191). Thousand Oaks, CA: SAGE.
34.Hijazi, A. M. (2012). Narrative exposure therapy to treat traumatic stress in middle eastern refugees: a clinical Trial. Wayne State University .

35.Hilker, C. (2005). Making trouble for problems: Therapeutic assumptions and research behind the narrative practice of externalizing conversations. San Francisco, CA: Argosy University .
36.Ikonomopoulos, J., Smith, R. L., & Schmidt, C. (2015). Integrating narrative therapy within rehabilitative programming for incarcerated adolescents. Journal of Counseling & Development, 93(4): 460-470.
37.Keller, A., Lhewa, D., Rosenfeld, B., Sachs, E., Aladjem, A., Cohen, I., . . . Porterfield, K. (2006). Traumatic experiences and psychological distress in an urban refugee population seeking treatment services. The Journal of nervous and mental disease, 194(3), 188-194.

38.Khamis, V. (2013). Long-term psychological effects of the last Israeli offensive on Gaza on Palestinian children & parents. Gaza: Gaza Community Mental Health Programme .

39.Lane, W. D., Myers, K. J., Hill, M. C., & Lane, D. E. (2016). Utilizing Narrative Methodology in Trauma Treatment with Haitian Earthquake Survivors. Journal of Loss and Trauma, 21(6): 560-574 .
40.Mahamid, F. (2013). the efficacy of a group counseling program based on expresive activites in improving level of self-awareness and reducing symptoms of posttraumatic stress disorders among a sample of traumatized children. (Doctoral dissertation), The University of Jordan, Jordan.
41.Melgosa, J. (2007). Developing a healthy mind: A practical guide for any situation: Editorial Safeliz.
42.Nelson, H. L. (2014). Stories and their limits: Narrative approaches to bioethics: Routledge.
43.Nolen-Hoeksema, S. (2015). Abnormal psychology: McGraw-Hill Boston.

44.NTCT. (2013). About Narrative Therapy. from http://www.narrativetherapycentre.com/narrative. html
45.Petersen, S., Bull, C., Propst, O., Dettinger, S., & Detwiler, L. (2005). Narrative Therapy to Prevent Illness-Related Stress Disorder. Journal of Counseling & Development, 83(1): 41-47.
46.Stillman, J. R. (2010). Narrative therapy trauma manual: A principle-based approach: Caspersen, LLC.
47.van der Kolk, B. A. (2005). Developmental Trauma Disorder: Toward a rational diagnosis for children with complex trauma histories. Psychiatric Annals, 35(5): 401-408.
48.Van Minnen, A., Wessel, I., Dijkstra, T., & Roelofs, K. (2002). Changes in PTSD patients' narratives during prolonged exposure therapy: A replication and extension. Journal of Traumatic Stress, 15(3): 255-258.
49.Weathers, F. W., Bovin, M. J., Lee, D. J., Sloan, D. M., Schnurr, P. P., Kaloupek, D. G., . . . Marx, B. P. (2017). The Clinician-Administered PTSD Scale for DSM–5 (CAPS-5): Development and Initial Psychometric Evaluation in Military Veterans http://dx.doi.org/10.1037/pas0000486.
50.White, M. (2007). Maps of narrative practice: WW Norton & Company.
51.White, M., & Epston, D. (1990). Narrative means to therapeutic ends: WW Norton & Company.

ملحق

مقياس اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة

الرقم	الخبرة الصادمة	5	4	3	2	1
		دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
1	أتخيل صور، وذكريات، أو أفكار عن خبرة الأسر المؤلمة					
2	أحلم أحلاماً مزعجة تتعلق بخبرة الأسر؟					
3	تراودني مشاعر فجائية بان خبرة الأسر التي مررت					

	بها ستحدث مرة أخرى					
4	أتضايق من الأشياء التي تذكرني بما تعرضت له من خبرات أثناء الأسر					
5	أشعر بضيق تنفس، أو تعرق، أو رعشة عندما أتذكر تجربة الأسر					
6	أبذل جهداً لتجنب الأفكار أو المشاعر التي تذكرني بخبرة السجن					
7	ابذل جهد لتتجنب المواقف والأنشطة التي تذكرني بتجربة الأسر					
8	أعاني من فقدان الذاكرة لبعض مواقف الاعتقال التي تعرضت لها (فقدان ناكرة نفسي محدد)					
9	أجد صعوبة بالعودة لحياتي الطبيعية قبل الاعتقال					
1	أشعر بالعزلة والبعد عن الآخرين نتيجة ما تعرضت له أثناء الأسر					
1	أصبحت فاقد الشعور بالحزن والحب بعد خبرة الأسر (متلبد الإحساس)					
1	اشعر بقصر المستقبل خاصة حول تحقيق أهداف الحياة مثل الزواج والعمل ..					
1	ألوم نفسي جراء ما أصابني من خبرات أثناء الأسر					
1	اشعر أن تجربة الاعتقال جعلتني أرى الأحداث من حولي بصورة سلبية					
1	أصبحت أواجه صعوبة في النوم أو البقاء نائما لما تعرضت له من خبرات أثناء الأسر					
1	أصبحت أكثر غضباً وتوتراً بعد خبرة الأسر التي مررت بها					
1	أصبحت أعاني من صعوبات في التركيز بعد خبرة الأسر التي مررت بها					
1	أشعر أنه من السهل تشتيت انتباهي بعد خبرة الأسر التي مررت بها					
1	أصبحت لدي يقظه مفرطة تجاه ما يدور حولي ومتحفزاً ومتوقع الأسوأ					
2	بعد خبرة الأسر أصبحت متهوراً أقوم بأعمال قد تؤذي نفسي					

The Effectiveness of a Group Narrative Therapeutic Program in reducing Symptoms of Post-traumatic stress disorders among Released Prisoners

Ahmed Ibrahim Mansour
Psychology and Counseling Department, An-Najah National University, Nablus, Palestine
Fayez Azez Mahamid
Psychology and Counseling Department, An-Najah National University, Nablus, Palestine

Abstract: The study aimed to test the effectiveness of a group counseling program based on narrative therapy in reducing symptoms of PTSD among the released prisoners. The study was conducted on a sample of 20 prisoners who were released from the Israeli prisons and they were from different regions of Palestine. The group included those who got the highest scores on the scale of PTSD.

The participants were randomly divided into two groups: an experimental group of ten prisoners who received a narrative therapy program for 15 sessions. The sessions took place twice a week, and a control group those who did not receive any treatment. The performance of the two groups were measured before and after the treatment

Wilcoxon test was used to test the differences between both pre and posttests for the experimental group. Moreover, Man Whitney Test was also used to find the differences between the two posttests for both experimental and control groups. Results showed differences in posttraumatic stress disorders between experimental and control groups in favor of experimental group, results also showed differences in posttraumatic stress disorders between pre and posttests among the experimental group in favor of the post test. The results indicate the effectiveness of narrative therapy program in reducing the symptoms of PTSD.

According these results, the researchers recommend that psychological services should be provided to the prisoners after they get released, study also recommends to conduct more studies using narrative therapy with other psychological disorders and to apply narrative therapy with other counseling populations. a variety of groups in need.

Keywords: Narrative therapy, post-traumatic stress disorders, released prisoners.

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
العدد 17 جوان 2022
المركز الديمقراطي العربي ألمانيا برلين

Students' perceptions of distance education during a Covid-19 pandemic in Tunisia.

Atia Sami: ***Teacher-researcher in demography at the Faculty of Letters and Human Sciences of Sfax-Tunisia***

Abstract: This article uncovers the perceptions of university students regarding the use of distant learning tools and techniques during the spread of COVID-19, by exploiting their experiences during containment. Consequently, as an experience, distant education is therefore perceived as an alternative to ensure pedagogical continuity in the various establishments of the educational sectors in Tunisia. Therefore, students' perceptions of this educational experience produced variations according to: educational level, specialization, and students' residences. These variables are basic measures in this scientific study, due to the unequal distant education opportunities among students at the Tunisian Universities. The results of this study remain a picture of diagnosing the reality of distant education in one of the universities of the Republic of Tunisia. The main motive for this study is that I did this experience with my students while providing remote lessons. I did face many difficulties in this pedagogical task including: weak/unstable internet connection, lack of technical means for the students, a large percentage of students from rural areas complaining about the lack of internet coverage along with the fact that they do not have computers.

Keywords: Distant education (DE), COVID-19, information technology for education, e-learning, student's perceptions.

Introduction and General Problem:

Due to the COVID-19 pandemic, Tunisian universities are faced with the establishment of a massive e-learning experience for their students.

The aim of this study is to analyze the effects of the pandemic on the morale and behavior of students, even if the perception they may have of the e-learning they are undergoing may vary from one student to another and from one discipline to another. We are focusing on a population of students for whom

e-learing has been imposed due to health circumstances.

With the spread of the health crisis, which has caused a great confusion with strong impacts on the social and economic sectors, the educational systems around the world have adapted quickly. Governments have responded swiftly to ensure the continuity of the educational programs and keep students and education stakeholders safe by closing schools and other learning spaces.

The Covid-19 pandemic has revealed many disparities in the educational systems of many countries, which increased problems and a sense of anxiety amongst students.

Ensuring the continuity of learning has become a top priority for governments around the world during the closure of schools by using information and communication technologies.

The choice of the target of the satisfaction survey was oriented towards all the students of the University of Sfax, numbering approximately 320 students. A quiz was administered to the

students of different disciplines to compare the perceptions of the e-learning among different students.

Education is among the activities that have been mostly affected. To ensure educational continuity, Tunisian universities, just like in other countries around the world, have worked hard to set up a large-scale remote educational system. Students, teacher, researchers, and university officials have all made commendable efforts.

The main purpose of this study with Tunisian students is to identify their perceptions on several aspects of such experience as both actors and beneficiaries of the remote learning.

Theoretical and conceptual framework:

Since the turn of the 20th century, e-learning has become one of the academic sectors that believe in rapid evolutionary change. Throughout history, technology has played a crucial role in education and training. Indeed, printing, writing, audiovisual techniques and micro-computing have profoundly changed the traditional methods of education and training. The first e-learning courses were developed in the United States in the middle of the 19th century.

With the development of information and communication technology for education, printing is considered as the first technique used from the beginning of distance education and forms the basis of correspondence study. It is the main teaching tool for which the paper was the dominant mode of communication. In 1840, the postage stamp appeared and the first correspondence course launched in England was discovered. It is important to note that e-learning in its earliest form was tied to the technology of the postage stamp. The sixties were characterized by the invention and discovery of many media that contributed to the consolidation of distant

learning as (printed press, radio, television, and video) complementary, and coordinated with a view to a common educational objective. At that time, televisions and video cassettes were considered amongst the modern technical means that were used to provide distant learning.

With the different audiovisual techniques used at that moment, printing remained the basic medium in the educational system. The interaction was limited between the student and the teacher especially to correct the activities by telephone correspondence.

The modern era began in the 1980s with the birth of micro-computing and then the Internet. That era was marked by a new mutation for distant learning and that of rapid and progressive interaction. This interaction is characterized by online discussion via email, and by videoconference between students and teachers.

In the digital era and in a context influenced by "constructivist" conceptions of education, the emergence of new interactive digital technologies in all sectors and especially for distant learning through "The digital Learning", which is means facilitating the face-to-face interaction towards distant learning while harmonizing learners and technologies by offering a range of tools, formats and approaches.

Distance learning can take the form of face-to-face courses, which is part of a hybrid learning process (online training and face-to-face training).

Distance education: definition and historical overview:

The UNESCO defines distant learning (or Distance Education, also ODL for Open and Distance Learning) as: “a field of

education that focuses on the pedagogy, technology, and instructional systems design that aim to deliver education to students who are not physically on site"

The UNESCO notes that the wealth of digital educational resources has created new demands for higher educational systems and institutions that include the development of innovative curricula, alternative learning pathways and higher education methods, all of which can be facilitated through online and distant learning as well as short skills-based courses.

Distance education or distance training, therefore, is considered to be a device made up of a set of material, technical, human, and pedagogical resources put in place to provide education to individuals who are distant.

Geneviève Lameul (2000) notes the contribution of communication tools in a distance training process. She considers that the use of different means of communication makes it possible to "break with the three units of time, place and action, by allowing learners to train without having to move to a place specifically identified for training, by entering contact with the trainer-accompanist or the teacher through the means of communication”.

From a pedagogical point of view, the Distance Learning also called ODL for Open and Distance Learning, does not systematically result in the dissemination of a theoretical course. The student sometimes receives all the written documentation before the course and it is up to him/her to study it. The teacher's website is then a support for the course, with exercises, supplements, illustrations, answers, and finally an interactive site for questions and answers (Charbonneau et al., 2000). Teaching has improved pedagogically thanks to multimedia.

What is distance Learning?

Distance learning (or e-learning) is a way to train and validate a diploma remotely, that is to say without having to go to a school to attend classes. Concretely, the student receives the lessons at home and can thus study at any time. Often the courses are accompanied by exercises to be carried out and sent back to be corrected by teachers. More and more establishments have moved from paper to mouse in recent years and, now, use digital tools (email, chat, video, etc.) to facilitate the learning process and interaction between the students and the teachers.

Distance Learning has evolved throughout history:

The beginning was in 1729 by Philips Caleb, when he gave weekly lectures in the Boston Gazette (Class Correspondence).

The Radio was used for this purpose in 1922, when the prestigious University of Pennsylvania began offering a number of courses via radio and then television, while Stanford University launched an initiative in 1968 called Stanford the Instructional Television Network to provide courses to engineering students on a television channel.

In 1982, the computer entered the field of education.

Ten years later, in 1992, the widest diffusion was with the advent of the Internet, when the learning management systems (LMS) emerged as a canvas, Blackboard in 1999.

Features of Distance Learning:

Physical distance: The only element common to all the scientific definitions of DE listed here remains the explicit mentioning of the physical or geographical distance between the teacher and the learner who do not share the same space, at least for part of the duration of the training.

Research methodology:

This survey focuses on students' perceptions of the use of distance learning tools during the covid-19 pandemic. It seeks to collect data on university students' experience of distance education.

This research is structured as follows. Firstly, we present the context, the problem and the conceptual framework of distance education. Secondly, we are interested in the methodology followed for this survey. Finally, we expose the obtained results.

With the aim of providing general insight into distance university education in Tunisia during the period of confinement (April-May 2021), this study aims in particular to:

• Identify the degree of adaptation of Tunisian students to distance education set up by universities.

• Measure the level of satisfaction of students with respect to the achievement of their respective objectives in this distance education.

• Determine any difficulties and constraints encountered by students during this period of “educational continuity”.

Our sample is made up of 320 university students from different courses: students from the Faculty of Letters and Human Sciences of different specialties (Sociology, French, English, History and Arabic) and students from the Higher Institute of Physical Education.

The survey was carried out in June 2021. The analysis of the data was affected by the use of the SPSS software (Statistical Package for the Social Sciences) -- a statistical data processing software.

Survey result:

Distribution of the sample by gender:

Source: Fieldwork 2021.

Our study presents the following statistics: 34.4% of the participants in the sample are males and 65.6% are females. This implies that the number of female students is higher than those of students in our universities in Tunisia.

Distribution of the sample by age:

Source: Fieldwork 2021.

Our sample is distributed according to age as follows: 67.5% are between 19 and 22 years old and 32.5% are between 23 and 26 years old. The age variable is very important to know the perceptions of university students of distance learning.

Source: Fieldwork 2021.

In Tunisia, the place of residence of students is very important to measure the degree of motivation for distance education. 51.3% of the students surveyed live in a municipal environment which is characterized by a good road infrastructure, electricity, internet. 48.7% of the participants live in a non-municipal environment, i.e. a rural area that lacks many things, including Internet network coverage.

Distribution of the sample by establishment:

Table n°1: Establishment of education.

Educational institution	Workforce	Percentage
Faculty of Letters and Humanities (FLH)	250	78.1

Higher Institute of Physical Education (HIPE)	70	21.9
Total	320	100.0

Source: Fieldwork 2021.

In our study, we tried to measure students' perceptions of the use of distance learning tools from two different universities.

The largest number of 250 students belong to the Faculty of Letters and Human Sciences, and 70 students from the Higher Institute of Physical Education. The university establishment plays a very effective role in the training of students.

Source: Fieldwork 2021.

The distribution of students according to qualifications is as follows: 248 students (77.5%) have a Bachelor Degree and 22.5% are continuing their studies for a Master's Degree.

Table n°2: Distribution per Discipline.

Discipline	Workforce	Percentage
Sociology	94	29.4
French	63	19.7
History	61	19.1
English	32	10.0
Physical Education	70	21.9
Total	320	100.0

Source: Fieldwork 2021.

To find out the perceptions of students towards distance education, we have chosen different specialties. Our investigation gives the following results:

-Students majoring in sociology: 29.4%.

-French specialty students: 19.7%.

-Students majoring in history: 19.1%.

-English specialty students: 10.0%.

-Students majoring in physical education: 21.9%.

Our initial objective here is to identify the experiences in distance learning according to the specialties of the students. The specialty of universities in Tunisia plays a very important role in providing better training, first of all, in technology and computer science. Also, the means and the new teaching techniques in Tunisia differ from one institution to another.

Here, it is very important to review the teaching programs for certain specialties and especially in terms of new technologies.

Table n°3: Have you had previous experiences in distance education?

	Workforce	Percentage
Yes	111	34.7
No	209	65.3
Total	320	100.0

Source: Fieldwork 2021.

We asked the following question for our students: Have you had any previous experiences with distance education?

The answers collected are as follows: 34.7% of students have already had previous experience in distance learning. But the most remarkable feedback, that of 65.3% of the sample studied, did not have any experience for distance learning.

The experience of distance learning by specialty:

Table n°4: Have you had previous experience in distance learning /Specialty

		Specialty					Total
		Sociology	French	History	English	Physical Education	
Yes	workforce	29	31	25	26	0	111
	% du total	9,1%	9,7%	7,8%	8,1%	0%	34,7%
No	workforce	65	32	36	6	70	209

% du total	20,3%	10,0%	11,3%	1,9%	21,9%	65,3%
Total workforce	94	63	61	32	70	320
% du total	29,4%	19,7%	19,1%	10,0%	21,9%	100,0%

Source: Fieldwork 2021.

According to table 4, we have found that 65.3% of the students have not had any experience in distance learning before, including 21.9% in the "physical education" specialty and 20.3% in the sociology specialty. On the other hand, we have found 34.7% of the students have had the experience of distance learning outside of the current pandemic situation.

The experience of distance education differs from one specialty to another depending on the programs of the teaching path.

Table n°5: Have you already followed a training course on Distance Learning?

	workforce	Percentage
No	320	100.0
Total	320	100.0

Source: Fieldwork 2021.

The most remarkable result here is that all the students surveyed (100%) declare that they have not followed a training course on distance education in Tunisia. In this case, we found that there are no such tradition especially for academic distance education for Tunisian public universities. This implies that the Tunisian university is not ready to give distance learning courses for all students in the same way. The covid-19

pandemic has allowed us to identify the fragile situation of the university which cannot provide distance education properly.

Table n°6: How do you judge the participation rate of students in online courses?

Degree of importance	Workforce	Percentage
Important	81	25.3
Medium	155	48.4
weak	84	26.3
Total	320	100.0

Source: Fieldwork 2021.

For a long time, we have been talking about the presence of students in class sessions. This is visible and by the statistical

data we note the phenomenon of absenteeism at the students is quite striking.

According to table 7 which shows us the student participation rate in online courses during confinement, we treat the presence of students for this type of distance learning as follows: 48.4% declare "average" and 26.3% low and 25.3% is significant.

Student participation in online courses according to specialty:

Table n°7: How do you judge the participation rate of students in online courses /Specialty?

		Speciality					Total
		Sociology	French	History	English	Physical Education	
Important	Workforce	26	20	18	10	7	81
	% du total	8,1%	6,3%	5,6%	3,1%	2,2%	25,3%
Medium	Workforce	48	33	32	18	24	155
	% du total	15,0%	10,3%	10,0%	5,6%	7,5%	48,4%
Feak	Workforce	20	10	11	4	39	84
	% du total	6,3%	3,1%	3,4%	1,3%	12,2%	26,3%
Total	Workforce	94	63	61	32	70	320
	% du total	29,4%	19,7%	19,1%	10,0%	21,9%	100,0%

Source: Fieldwork 2021.

The statistics obtained from the student participation rate in online courses according to the specialty are as follows: 25.3%

of the total number of students are distributed according to the specialty as follows; 8.1% in sociology, 6.3% in French, 5.6% in history, 3.1% in English and 2.2% in physical education agree that the participation rate is important. The rate of participation or attendance of students online is a new experience for universities in Tunisia.

The 48.4% of the students surveyed declared that the attendance rate is average, on the other hand we find 26.3% of the total answer "weak".

Table n°8: Is the time devoted to the preparation of the distance learning course more important than face-to-face?

	Workforce	Percentage
Yes	178	55.6
Almost the same	68	21.3
No	74	23.1
Total	320	100.0

Source: Fieldwork 2021.

The question asked here allowed us to compare the time devoted to the preparation of the distance course compared to the face-to-face according to the vision of the students: 55.6% believe that the time devoted to the preparation of the distance course is more important than that of face-to-face. However, we have found that 23.1% answered no.

The following table presents the time devoted to the preparation of the distance and face-to-face course according to the specialty of the students.

Table n°9 : Is the time devoted to the preparation of the distance learning course more important than face-to-face Specialty?

		Speciality					Total
		Sociology	French	History	English	physical Education	
Yes	Workforce	40	30	28	16	64	178
	% du total	12,5%	9,4%	8,8%	5,0%	20,0%	55,6%
Almost the same	Workforce	41	7	11	3	6	68
	% du total	12,8%	2,2%	3,4%	0,9%	1,9%	21,3%
No	Workforce	13	26	22	13	0	74
	% du total	4,1%	8,1%	6,9%	4,1%	0%	23,1%
Total	Workforce	94	63	61	32	70	320
	% du total	29,4%	19,7%	19,1%	10,0%	21,9%	100,0%

Source: Fieldwork 2021.

This table shows the importance of the time devoted to the preparation of the distance course than face-to-face according to the specialty of the students. Students in the physical education specialty answer this question well compared to other specialties such as sociology with 12.5%, French 9.4%, history 8.8% and English with 5.0%.

Table n°10: The time devoted by the student to distance learning is sufficient.

	Workforce	Percentage
Yes	111	34.7
No	209	65.3
Total	320	100.0

Source: Fieldwork 2021.

The majority of students have proven that the time devoted to learning at a distance is insufficient with 65.3%, on the other hand 34.7% of the students studied say that it is sufficient. Here, we find that the time variable for distance learning differs from one student to another depending on the specialty, gender, region, etc.

Table n°11: Which tools did you use?

Tools	Workforce	Percentage
Google Meet	176	55.0
Zoom	69	21.6
Messenger	26	8.1
Microsoft Teams	29	9.1
Emails	20	6.3
Total	320	100.0

Source: Fieldwork 2021.

There were clear visions and strategic plans that accompanied the explosion of knowledge and technical progress on the one hand, and population growth on the other, and the need for each individual to learn, to move towards learning remotely. Governments have been forced to treat it as a *fait accompli* in light of the suspension of studies in many countries around the world during the covid-19 pandemic.

With the progress of technology, we have looked for different means and tools to provide distance education. The question posed to the students: What tools did you use? They gave the following responses in descending order of interest: Google Meet 55.0%, Zoom 21.6%, Microsoft Teams 9.1%, Messenger 8.1%, and Email 6.3%.

Table n°12: Which tools did you use/ Specialty?

	Speciality					Total
	Sociology	French	History	English	Physical Education	

Google Meet	Workforce	41	38	33	19	45	176
	% du total	12,8%	11,9%	10,3%	5,9%	14,1%	55,0%
Zoom	Workforce	10	15	17	8	19	69
	% du total	3,1%	4,7%	5,3%	2,5%	5,9%	21,6%
Messenger	Workforce	10	4	4	2	6	26
	% du total	3,1%	1,3%	1,3%	0,6%	1,9%	8,1%
Microsoft Teams	Workforce	18	4	5	2	0	29
	% du total	5,6%	1,3%	1,6%	0,6%	0%	9,1%
Emails	Workforce	15	2	2	1	0	20
	% du total	4,7%	0,6%	0,6%	0,3%	0%	6,3%
Total	Workforce	94	63	61	32	70	320
	% du total	29,4%	19,7%	19,1%	10,0%	21,9%	100,0%

Source: Fieldwork 2021.

The table above presents the different tools used for distance education according to the specialties. It is clear that Google Meet application is the most used tool with students with 55.0% distributed as follows: Physical education 14.1%, sociology 12.8%, French 11.9%, history 10.3% and 5.9% English. In this respect, information and communication technology teachers is important. But more importantly, the assessment and pedagogical skills needed to deal with students according to their level and the implementation of accelerated curricula and differentiated learning strategies that are most likely to be adopted when returning to school.

The difficulties of distance learning:

Table n°13: What are the main difficulties you encountered?

	Workforce	Percentage
Connexion Problems	105	32.8
Lack of student motivation	72	22.5
Difficulties to use tools	49	15.3
Lack of technical support	94	29.4
Total	320	100.0

Source: Fieldwork 2021.

This table shows us the main difficulties encountered by students in distance education during the period of confinement of the covid-19 pandemic at the Tunisian university.

Among these difficulties we cite the problem of internet connection in the first place with 32.8%, the lack of technical assistance 29.4%, the lack of motivation among the students 22.5% and the mastery of the tools used with 15.3% for distance learning.

During our research, we learned together about the most important obstacles encountered by students and the teaching environment during the disruption of teaching, knowing that many students had no knowledge of the techniques and mechanisms of distance education and had no previous experience in this field.

Table n°14: What are the main difficulties you encountered/specialty?

		Speciality					Total
		Sociology	French	History	English	Physical Education	
Connection Problems	Workforce	26	24	22	12	21	105
	% du total	8,1%	7,5%	6,9%	3,8%	6,6%	32,8%
Lack of student motivation	Workforce	9	17	16	5	25	72
	% du total	2,8%	5,3%	5,0%	1,6%	7,8%	22,5%
Difficulties to use tools	Workforce	8	11	14	5	11	49
	% du total	2,5%	3,4%	4,4%	1,6%	3,4%	15,3%
Lack of technical support	Workforce	51	11	9	10	13	94
	% du total	15,9%	3,4%	2,8%	3,1%	4,1%	29,4%
Total	Workforce	94	63	61	32	70	320
	% du total	29,4%	19,7%	19,1%	10,0%	21,9%	100,0%

Source: Fieldwork 2021.

Several challenges for teaching in Tunisia on the pedagogical level, the content and the strategies of the university towards students of all specialties.

It is not possible to switch to distance learning and education, without taking into account the problems of certain educational systems, and without the integrated plans in this area. Distance learning and education need “equal opportunity”, precisely in terms of structures. The same is true for the infrastructure that comes with it, such as electricity, internet and educational materials.

Student satisfaction with their distance learning experience:

Table n°15: Are you satisfied with your distance learning experience?

	Workforce	Percentage
Yes	155	48.4
No	165	51.6
Total	320	100.0

Source: Fieldwork 2021.

Table 15 summarizes the degree of satisfaction of students with their distance learning experience. We find that 51.6% of the students met are not satisfied with this experience and 48.4% are satisfied. Here we can say that the degree of satisfaction is linked to other factors such as: connection problems, experience with tools, lack of technical assistance, and lack of student motivation and also the lack of training on distance education.

What we can conclude from our meeting with students from various disciplines is that the degree of satisfaction with distance education varies from one student to another according to his/her specialty, his/her regional affiliation and his/her social class.

Student motivation for distance learning in the future:

Table n°16: Are you motivated to use distance learning in the future?

	Workforce	Percentage
Yes	202	63.1
No	25	7.8
Possibly	93	29.1
Total	320	100.0

Source: Fieldwork 2021.

We asked the following question: Are you motivated to use distance learning in the future? The answers obtained are as follows: 63.1% are motivated to use distance learning in the future.

This experience of distance learing in Tunisia, which occurred in certain circumstances, gave new variables for reflection and action in the future. We have also learned about the importance of distance learning for some students and how excited they are in the future to follow distance learning.

Compare face-to-face teaching to distance learning:

Table n°17: According to you, the student learns better with:

	Workforce	Percentage
Face to Face teaching	175	54.7
Teaching remotely	86	26.9
Both	59	18.4

Total	320	100.0

Source: Fieldwork 2021.

This last table shows the effectiveness of face-to-face or distance learning, or both at the same time, according to the students' vision.

We asked students "how do you learn best?" (i.e. With face-to-face teaching, with distance learning, or both). More than 50% of students confirmed that face-to-face teaching is more effective. We are therefore faced with a major paradox between the need to adhere to the imposed and exhaustive confinement during the outbreak of the epidemic and the practice of education linked to a calendar. The most appropriate solution is the application of distance education.

In this case, distance education becomes a challenge to all the obstacles that prevent a large part of the population from continuing their studies. The disadvantages of distance education on the other hand, are the inequality of opportunities between the classes of society, in particular, the fragile classes that suffer from deficiencies in terms of infrastructure and material.
All of this is reflected on the student's learning journey.

Table n°18: According to you, the student learns better with / Specialty

		Speciality					Total
		Sociology	French	History	English	Physical Education	
Face to Face teaching	Workforce	46	39	38	19	33	175
	% du total	14,4%	12,2%	11,9%	5,9%	10,3%	54,7%

Teaching remotely	Workforce	41	15	15	6	9	86
	% du total	12,8%	4,7%	4,7%	1,9%	2,8%	26,9%
Both	Workforce	7	9	8	7	28	59
	% du total	2,2%	2,8%	2,5%	2,2%	8,8%	18,4%
Total	Workforce	94	63	61	32	70	320
	% du total	29,4%	19,7%	19,1%	10,0%	21,9%	100,0%

Source: Fieldwork 2021.

We process the data of this last table that summarizes the vision of the students between face-to-face and distance education according to their specialty. The most remarkable thing here is that sociology students learn better with face-to-face teaching than remote teaching with 14.4% of the total number of students encountered. Similarly, we find the French specialty and history prefer and learn better with face-to-face teaching with 12.2% and 11.9% of this sample studied.

What we can conclude from this table, which includes a comparison between face-to-face and distance learning according to the specialization of the students, is that many of the students choose face-to-face learning because of the nature of the subjects taught on distance education and because of the efforts and mechanisms that go back to the experience and daily practice of new technologies during the teaching session.

In conclusion, the training of students and especially teachers in distance education and its techniques are very important to facilitate the learning process and realize a better training between students and regions equally.

Type of connection used:

Table n°19: What type of internet connection do you have at home?

Type of connection	Workforce	Percentage
ADSL	32	10.0
4G/3G / Flybox	36	11.3
ViaSmartphone	152	47.5
Public Wifi hotspot	53	16.6
No Internet connection	47	14.7
Total	320	100.0

Source: Fieldwork 2021.

Distance learning requires specific materials such as the access to the internet to succeed in the operation of training between teachers on one side and learners on the other side.

To find out the type of connection used by students as the target population in our study, we asked students: What type of internet connection do you have at home? The answers obtained are as follows: 47.5% of the sample studied have access to the Internet from Smartphone, in second place the public Wi-Fi hotspots with 16.6%, but the most interesting that 14.7% do not have Internet access at home. This last rate is important to know the situation of students who can never follow their courses remotely. This last table reflects the social and economic level of students, nearly 30% do not have internet at home.

This lack of internet coverage is due to the responsibility of the state, which has not provided comprehensive coverage to facilitate communication. the latter creates differences between regions, which in turn cements social differences.

In this case, we are talking about social inequalities in front of university education.

Table n°20: What type of computer equipment do you have at home to follow online courses?

Connection tool	Workforce	Percentage
Laptop	63	19.7
Personal Computer	26	8.1
Tablet	29	9.1
Smartphone	170	53.1
Nothing	32	10.0
Total	320	100.0

Source: Fieldwork 2021.

We asked the question "What type of computer equipment do you have at home to follow courses online? This question provided us with the following answers: the Smartphone tool used by students ranked first with a rate of 53.1% of the sample studied, the laptop/PC takes the second place with 19.7%.The most remarkable thing here is that 10% of the students declared that they did not have computer equipment at home to follow

their online or distance courses, which reflects the lack of means and indicates their social classes.

Discussion and conclusion:

Several factors should come together to increase the chances of a successful distant learning. First of all, it is necessary to establish laws and regulations that support and manage distance education programs and methods.

Secondly there should be a scientific framework for teacher training in methodological, pedagogical and evaluative methods in distance education.

What we can learn from this scientific study on Tunisian students' perceptions of distance education is that we are facing a major paradox of what we are experiencing in this health crisis globally and in Tunisia, particularly. This has confused all sectors, including education and the situation in which the Tunisian University is experiencing fragility in technological training in many disciplines. In addition, the university and the educational framework are not well-prepared to follow the pace of technical and logistical developments to guarantee and ensure distance education for all students equally, while providing the necessary coordination and control mechanisms between the administration, the teachers, and the students for the success of training.

During our meetings with many students from different scientific disciplines, they assured us that they urgently needed training in the field of modern technology that facilitates educational communication due to the dangerous epidemiological situation that limits the attendance at the university. It goes without saying that many students today cannot join the classrooms due to the difficulty of moving around and also for fear of infection.

As for the method of distance learning, according to what many students have stated, there is an inequality in the reception of lessons due to the limited possibilities and unequal opportunities in the techniques adopted in teaching. Second, students in rural areas complain of little or no internet coverage that is a key factor in course offerings. Third, there is a respectable percentage of students who lack the means of educational communication. Fourth, and this is the crucial point, the absence of distance teaching traditions at the university is a confounding factor in the practice of courses.

When we asked students about their satisfaction with distance education, we found over 50% of students who were dissatisfied with the process for several reasons, including not being able to embark on the experience before, the inequality of opportunity and the lack of technical abilities. On the other hand, we noticed a significant percentage that wanted face-to-face teaching for better chances of understanding and equal opportunity. Also, as some of them have stated, many teachers are not able to communicate with them in a meaningful way to understand and explain the course.

By discussing with the students according to their motivation in the future, we therefore found them very motivated for distance education in the future with 63.1% of the whole surveyed population.

This study reflects the situation of the Tunisian University, which suffers from several pedagogical deficiencies in the integrated programs towards several specializations, in particular in the humanities and social sciences, knowing the inability to provide the basic requirements for distance education in situation of full lockdown.

The most important solutions that need to be made to make the process of distance learning more efficient and of high quality, and to ensure that distance education reaches all the learners who need it is laying the legal foundations in curricula, assessment and content training.

In the past, evaluations of distance learning programs have typically led to “afterthoughts” and relied on often unreliable and unrepresentative opinion polls of the participants involved. Even when assessments have focused on student achievement. More robust plans for evaluating distance education programs must be adopted in the future, if we want to identify their strengths and eliminate their weaknesses. These plans should be based primarily on the experience of those who have had to evaluate technologies in the past (Levin, 1988). Three broad guidelines should be followed: First, evaluation should begin early in the planning of the distance learning program. Second, launching an evaluation from the beginning of the project can provide much more useful information on its strengths and weaknesses. Third, recommending that all programs should adopt a multi-level assessment system.

Evaluating distance education at the different roles of qualitative and quantitative data (e.g., questionnaires, student grades, monetary costs, and participant feedback) should also be defined.

Ultimately, to what extent are we able to formulate policies and laws that make distance education a full-fledged legal education, with its foundations, assessments and legitimate degrees? What are the trends encouraging the transition to distance education in part or in whole?

Bibliography:

1- Belmoudene, A. (2017). Analyse des besoins en techno-pédagogie chez les étudiants universitaires, Cas des étudiants de la Faculté des Sciences de l'Éducation, Revue Attadriss, FSE.

2- Benkaraache, T., Benabdelouahed, R., Belafhaili, M., Dafir, A., Nefzaoui, A., & EL Marhoum, A. (2020). Continuité pédagogique et enseignement à distance en période de confinement: Perception et satisfaction des acteurs. Enquête nationale auprès des étudiants et des enseignants, L'économiste, (5770).

3- Descamps, S., Housni, S., Piret, G., Kumps, A., Boumazguida, K., Dumont, M., ... & Lièvre, B. D. (2020). Perception de la continuité pédagogique des participants à un webinaire sur l'apprentissage à distance dans un contexte de confinement. Recherches & éducations, (HS).

4- Dessus, P., Lemaire, B., & Baillé, J. (1997). Etudes expérimentales sur l'enseignement à distance. Sciences et techniques éducatives, 4(2), 137-164.

5- Fenouillet, F., & Déro, M. (2006). Le e-learning est-il efficace? Une analyse de la littérature anglo-saxonne. Savoirs, (3), 88-101.

6- Giret, J. F. (2020). Quelle satisfaction pour les étudiants à distance et en présentiel dans les universités françaises?.

7- Power, M. (2007). Générations d'enseignement à distance, technologies éducatives et médiatisation de l'enseignement supérieur. International Journal of E-Learning & Distance Education/Revue internationale du e-learning et la formation à distance, 17(2), 57-69.

8- Simard, Y., Gauthier, C., & Richard, M. (2019). L'efficacité de la formation à distance au niveau postsecondaire: une méga-

analyse. Canadian Journal of Higher Education/Revue canadienne d'enseignement supérieur, 49(2), 17-36.

9- Thellen, S. (2000). Nouvelles technologies éducatives: idéologie d'un couplage inédit. Université du Québec à Montréal.

10- LAMEUL, G. (2000). Former et échanger par les réseaux: ingénierie de formation à distance. Intervention donnée lors du séminaire inter-IUFM de Nantes en avril.

11- Peraya, D., & Viens, J. (2005). Culture des acteurs et modèles d'intervention dans l'innovation pédagogique. Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire, 2(1), 7-19.

تصوّرات الطلّاب عن التعليم عن بعد
خلال جائحة Covid-19 في تونس.

عطية سامي: أستاذ - باحث في الديموغرافيا بكلية الآداب و العلوم الإنسانية بصفاقس - تونس

ملخص: يتضمّن هذا المقال العلميّ تصوّرات طلاّب وطلبة الجامعات التونسيّة فيما يتعلّق بإستخدام أدوات وتقنيات التعلّم عن بعد أثناء إنتشار جائحة كورونا في الفترة المتراوحة بين شهري أبريل ومايو سنة 2021، من خلال إستغلال تجربتهم أثناء فترة الحجر الصحّي الشّامل. هذه التجربة، التي تعدّ أنّها بديل لضمان الإستمراريّة التربويّة في مختلف مؤسّسات القطاع التعليمي في تونس. لذلك، تباينت تصوّرات الطلبة في هذه التجربة التعليميّة حسب: المستوى التعليمي، الإختصاص ومكان الإقامة السكنيّة لدى الطلبة. هذه المتغيّرات كانت مقياس أساسيّ في هذه الدراسة العلميّة، لعدم تكافئ فرص التعليم عن بعد بين الطلبة في الجامعة التونسيّة. فإنّ نتائج هذه الدراسة تظلّ صورة لتشخيص واقع التعليم عن بعد بإحدى جامعات الجمهوريّة التونسيّة. فالدّافع الرّئيسي لهذه الدراسة، هو أنّني قمت بهذه التجربة مع طلبتي أثناء تأمين الدروس عن بعد، وواجهتني صعوبات عدّة في هذه المهمّة البيداغوجيّة منها: ضعف في شبكة الأنترنيت، عدم توفّر وسائل تقنيّة للطلبة، نسبة

كبيرة من الطلبة المنحدرين من الأماكن الرّيفية يشكون من التغطية في شبكة الأنترنيت زيادة إلى عدم إمتلاكهم لحواسيب.

الكلمات المفتاحية: التعليم عن بعد، كوفيد ، تقنيات التعليم، التعلم الالكتروني، تصورات الطلاب.